اللغة العربية

مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية



العدد التاسع، خريف 2003

اللّغة العَرَبيَّةُ

مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا

الثقافية والعلمية للغة العربية

العدد التاسع، خريف 2003

اللّغة العربية

مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية.

مجلة اللّغة العربية

دورية تعنى بقضايا العربية وترقيتها يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية.

المجلة منبر حر، وليس كل ما ينشر فيها معبرا بالضرورة عن موقف المجلس

التحرير والمراسلة: المجلس الأعلى للغة العربية

6، شارع العقيد أحمد بوقرة، الأبيار – الجزائر

ص.ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر

الهاتف: 24/25 07 23 21 (00213)

الناسوخ: 07 07 23 21 (00213)

الترقيم الدولي الموحّد للمجلاّت (ر. د. م. م) : 1112– 3575

المقالات التي ترد إلى المجلة لا تردّ إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

محتويات العدد

كلمة رئيس التحرير

نَشْرُفُ بتقديم العدد التاسع من "مجلة اللّغة العربية" إلى القراء، شغل بالَهم من القضايا الهادفة إلى خدمة اللسان العربيّ بما يصل حاضره بماضيه ويمهّد له السبيل الأمثل لمواكبة عصره، عصر الحضارات الرائدة، والعلوم والفنون المتطوّرة تطوّرا مذهلا، والتكنولوجيا المهيمنة على العالم، الفارضة نفسها عليه، لأنّها لصيقة بحياته، وعلى لغاتة لأنّ اللّغة، في أهمّ وظائفها، أداة تواصل بين الأفراد والمجتمعات والعصور وحضاراتها ووسيلة كلّ إنجاز علميّ. وما من لغة عجزت عن تقوية الرّوابط بينها وبين عصرها إلاَ أسرع إليها التخلّف فالاضمحلال فالزوال.

"مجلة اللّغة العربية"، في المجال المرسوم لها، وفي حدود إمكانها، رافد روافد النشاطات المتعددة المتكاملة التي يقوم بها المجلس الأعلى. في هذا المجال وفي هذه الحدود تتمّ جهود محرّريها. والعدد التاسع منها يهدف في مجمله إلى غاية واحدة وإن ظهرت محاوره متنوّعة. يرمي إلى خدمة الفصحى بمقالات كرّسها أصحابها لتسهيل اكتساب هذه اللّغة في المؤسّسات التعليميّة، بالوسائل الثابتة الطبيعيّة في تعلّم اللغات وتعليمها وأهمّها الممارسة بجميع أشكالها، وتبسيط بعض الموادّ إلى أقصى حدود التبسيط دون إهمال ما ليس منه بدّ، ورفع مستوى التأطير، وتوفير الوسائل الحقيقيّة له،

والإفادة من الوسائل المستحدثة المتطوّرة ومن التجارب الرّائدة في هذا الميدان. وفي العدد ما هو نظريّ نرجئ الحديث عنه.

بسط أحد المحرّرين موضوع أدب الأطفال في علاقته بالأدب العامّ، وفي أسباب انتشاره في العصر الحديث لا سيّما عند الأجانب، وفي مدى توفّره في الأقطار العربيّة والقضايا التي يطرحها عليها بإلحاح، وفي أسُسِه وتجلّياته، وفي قيمه التعليميّة والتثقيفيّة والخلقيّة والروحيّة، وفي تكوين الإنسان المعاصر. وقد ركّز الكاتب مقالته في الدّراسات العالميّة الحديثة وبخاصّة في الأدب المقارن، راميا، بالموضوع المبسوط وبأهمّ روافده من المراجع، إلى توسيع آفاق الناشئة من القرّاء والباحثين.

ومن المقالات ما خصِّص لمفهوم "اللّغة الأمّ" والواقع اللغويّ الجزائريّ وتعدّد لهجاته، والقضايا التي يطرحها في الميادين الاجتماعيّة والعلميّة التربويّة، ولاقتراح حلول تخفّف من وطأة هذا الواقع أو تساهم في إزالتها. ومنها ما قدّم مجموعة من النماذج بحث فيها التطوّر الدّلالّي اللغويّ وأسبابه، مؤكّدا بذلك لزوم البحث في هذا الموضوع الثريّ الضروريّ لوضع "المعجم العربيّ التاريخيّ " الذي نفتقر إليه والذي يتطلّب تضافر الجهود وتعاقب الأجيال.

وبحوثا هادفة مثابرة وسياسة محكمة لإنجازه، لأنّ إنجازه ليس بالأمر الهيّن ولا ممّا يُحْكَمُ فيه باليقين لكثرة ما ضاع من المصادر وما ينتظر النشر والتحقيق ولما يفرض من الدّراسات المتأنّية المركّزة.

ومنها ما بحث في أسباب بقاء العربيّة و"انقراض" اليونانيّة واللاتينيّة، وهو من المواضيع الجديرة بالبحث المتقصّي؛ وقد

لفت أنظار الكثير من الباحثين الشرقيّين والغربيّين. ويكادون يجمعون على أنّ العربيّة استطاعت بعبقريّتها وثرائها وما تحمل من عناصر التغلّب على غيرها من اللغات التي احتكّت بها أن تصير أداة كلّ ثقافة وحضارة في المحيط الواسع الذي نفذ إليه الإسلام دينا. إلاّ أنّني أحذّر من الرّكون إلى مجرّد عبقريّة اللّغة وثرائها وجَعْلِهما سبب الصّمود لعوادي الدهر كما يقال. فالعربية تطوّرت في اتجاهين مختلفين: تطوّرت في كنف القرآن فرعاها فحافظت على سماتها، **وفتّق** طاقاتها في مختلف العلوم والفنون الإسلاميّة، ومكّنها من استيعاب الحضارات القديمة فاستوعبتها وأسّست لنفسها حضارة أصيلة متفتّحة. وتطوّرت تطوّرا طبيعيّا فاستحالت لهجات دارجة منتشرة في الشرق الأوسط وفي المغرب الإسلاميّ. وهذا الارتباط الوثيق بالقرآن مع أهمّيّته الكبرى، سيتلاشى ما لم يحافظ مستعملو الفصحى على كيانهم بتنمية قدراتهم الاجتماعيّة والفكريّة والاقتصاديّة وبفرض وجودهم في هذا العالم الذي لا يرحم ضعيفا. وهل مُكِّنَ للغة الإنجليزيّة في البسيطة بغير هذه القدرات؟

وفي العدد عناوين قيّمة، لا **يتّسع** المجال لعرض مادّتها ولو بإيجاز شديد.إنّما نلفت نظر القارئ الكريم إلى بحثين بارزين :

يعرض أوّلهما دراسة أدبيّة نقديّة للمستشرق الألمانيّ ر. جاير (R.GEYER) تتناولُ شعر الأعشى الأكبر ميمون بن قيس وبالأخصّ قصيدتيه " ما بكاء الكبير بالأطلال..." وودّعْ هريرة إنّ الرّكب مرتحل..." وكان نقلهما إلى الألمانيّة بعبقريّة

ملحوظة. ومثلُ هذه الدراسات الأجنبيّة يثري النقد العربيّ ويعطينا أنموذجا من تصوّر الأجانب لبعض آثارنا الفنّيّة.

ويبسط ثانيهما، بعنوان "من أصالة الجذور إلى جذور الأصالة: نظريّة النحت الأكبر، "مذهبا لغويّا جديدا مخالفا لمذاهب القدماء والمحدثين من الشرق ومن الغرب. وصاحب النظريّة من أساتذة السوربون ومن كبار الباحثين في الأدب العربيّ الحديث وفي اللسانيّات. عرفته عن كثب منذ زمن بعيد فعرفت فيه الجدّ في الدراسة والمثابرة على العمل والطموح إلى الجديد. والمجلّة تقدم هذه النظريّة، بمادّتها الأساس وجداولها وخطوطها البيانيّة ورسائمها (histogrammes)، لا لكونها مقتنعة بها، فإنّ ذلك يتطلّب الكفاءة والدراسات المتأنّيّة العميقة ومعرفة أصول العربيّة الضاربة في القدم معرفة حقيقيّة، ولا أحد يجرؤ على ادّعاء ذلك، إنّما تقدّمها إلى القرّاء محرّرة بالفصحى، مع أنّها ليست لغة صاحبها الأصليّة، تقدّمها إليهم للاطّلاع عليها، وإلى المتخصّصين للنظر فيها.

كلمة رئيس التحرير

نَشْرُفُ بتقديم العدد التاسع من "مجلة اللّغة العربية" إلى القراء، شغل بالَهم من القضايا الهادفة إلى خدمة اللسان العربيّ بما يصل حاضره بماضيه ويمهّد له السبيل الأمثل لمواكبة عصره، عصر الحضارات الرائدة، والعلوم والفنون المتطوّرة تطوّرا مذهلا، والتكنولوجيا المهيمنة على العالم، الفارضة نفسها عليه، لأنّها لصيقة بحياته، وعلى لغاتة لأنّ اللّغة، في أهمّ وظائفها، أداة تواصل بين الأفراد والمجتمعات والعصور وحضاراتها ووسيلة كلّ إنجاز علميّ. وما من لغة عجزت عن تقوية الرّوابط بينها وبين عصرها إلاَ أسرع إليها التخلّف فالاضمحلال فالزوال.

"مجلة اللّغة العربية"، في المجال المرسوم لها، وفي حدود إمكانها، رافد روافد النشاطات المتعددة المتكاملة التي يقوم بها المجلس الأعلى. في هذا المجال وفي هذه الحدود تتمّ جهود محرّريها. والعدد التاسع منها يهدف في مجمله إلى غاية واحدة وإن ظهرت محاوره متنوّعة. يرمي إلى خدمة الفصحى بمقالات كرّسها أصحابها لتسهيل اكتساب هذه اللّغة في المؤسّسات التعليميّة، بالوسائل الثابتة الطبيعيّة في تعلّم اللغات وتعليمها وأهمّها الممارسة بجميع أشكالها، وتبسيط بعض الموادّ إلى أقصى حدود التبسيط دون إهمال ما ليس منه بدّ، ورفع مستوى التأطير، وتوفير الوسائل الحقيقيّة له، والإفادة من الوسائل المستحدثة المتطوّرة ومن التجارب الرّائدة في هذا الميدان. وفي العدد ما هو نظريّ نرجئ الحديث عنه.

بسط أحد المحرّرين موضوع أدب الأطفال في علاقته بالأدب العامّ، وفي أسباب انتشاره في العصر الحديث لا سيّما عند الأجانب، وفي مدى

توفّره في الأقطار العربيّة والقضايا التي يطرحها عليها بإلحاح، وفي أسُسِه وتجلّياته، وفي قيمه التعليميّة والتثقيفيّة والخلقيّة والروحيّة، وفي تكوين الإنسان المعاصر. وقد ركّز الكاتب مقالته في الدّراسات العالميّة الحديثة وبخاصّة في الأدب المقارن، راميا، بالموضوع المبسوط وبأهمّ روافده من المراجع، إلى توسيع آفاق الناشئة من القرّاء والباحثين.

ومن المقالات ما خصِّص لمفهوم "اللّغة الأمّ" والواقع اللغويّ الجزائريّ وتعدّد لهجاته، والقضايا التي يطرحها في الميادين الاجتماعيّة والعلميّة التربويّة، ولاقتراح حلول تخفّف من وطأة هذا الواقع أو تساهم في إزالتها. ومنها ما قدّم مجموعة من النماذج بحث فيها التطوّر الدّلالّي اللغويّ وأسبابه، مؤكّدا بذلك لزوم البحث في هذا الموضوع الثريّ الضروريّ لوضع "المعجم العربيّ التاريخيّ " الذي نفتقر إليه والذي يتطلّب تضافر الجهود وتعاقب الأجيال.

وبحوثا هادفة مثابرة وسياسة محكمة لإنجازه، لأنّ إنجازه ليس بالأمر الهيّن ولا ممّا يُحْكَمُ فيه باليقين لكثرة ما ضاع من المصادر وما ينتظر النشر والتحقيق ولما يفرض من الدّراسات المتأنّية المركّزة.

ومنها ما بحث في أسباب بقاء العربيّة و"انقراض" اليونانيّة واللاتينيّة، وهو من المواضيع الجديرة بالبحث المتقصّي؛ وقد لفت أنظار الكثير من الباحثين الشرقيّين والغربيّين. ويكادون يجمعون على أنّ العربيّة استطاعت بعبقريّتها وثرائها وما تحمل من عناصر التغلّب على غيرها من اللغات التي احتكّت بها أن تصير أداة كلّ ثقافة وحضارة في المحيط الواسع الذي نفذ إليه الإسلام دينا. إلاّ أنّني أحذّر من الرّكون إلى مجرّد عبقريّة اللّغة وثرائها وجَعْلِهما سبب الصّمود لعوادي الدهر كما يقال. فالعربية تطوّرت في اتجاهين

مختلفين: تطوّرت في كنف القرآن فرعاها فحافظت على سماتها، **وفتّق** طاقاتها في مختلف العلوم والفنون الإسلاميّة، ومكّنها من استيعاب الحضارات القديمة فاستوعبتها وأسّست لنفسها حضارة أصيلة متفتّحة. وتطوّرت تطوّرا طبيعيّا فاستحالت لهجات دارجة منتشرة في الشرق الأوسط وفي المغرب الإسلاميّ. وهذا الارتباط الوثيق بالقرآن مع أهمّيّته الكبرى، سيتلاشى ما لم يحافظ مستعملو الفصحى على كيانهم بتنمية قدراتهم الاجتماعيّة والفكريّة والاقتصاديّة وبفرض وجودهم في هذا العالم الذي لا يرحم ضعيفا. وهل مُكِّنَ للغة الإنجليزيّة في البسيطة بغير هذه القدرات؟

وفي العدد عناوين قيّمة، لا يتّسع المجال لعرض مادّتها ولو بإيجاز شديد.إنّما نلفت نظر القارئ الكريم إلى بحثين بارزين :

يعرض أوّلهما دراسة أدبيّة نقديّة للمستشرق الألمانيّ ر. جاير (R.GEYER) تتناولُ شعر الأعشى الأكبر ميمون بن قيس وبالأخصّ قصيدتيه " ما بكاء الكبير بالأطلال..." وودّعْ هريرة إنّ الرّكب مرتحل..." وكان نقلهما إلى الألمانيّة بعبقريّة ملحوظة. ومثلُ هذه الدراسات الأجنبيّة يثري النقد العربيّ ويعطينا أنموذجا من تصوّر الأجانب لبعض آثارنا الفنّيّة.

ويبسط ثانيهما، بعنوان "من أصالة الجذور إلى جذور الأصالة: نظريّة النحت الأكبر، "مذهبا لغويّا جديدا مخالفا لمذاهب القدماء والمحدثين من الشرق ومن الغرب. وصاحب النظريّة من أساتذة السوربون ومن كبار الباحثين في الأدب العربيّ الحديث وفي اللسانيّات. عرفته عن كثب منذ زمن بعيد فعرفت فيه الجدّ في الدراسة والمثابرة على العمل والطموح إلى الجديد. والمجلّة تقدم هذه النظريّة، بمادّتها الأساس وجداولها وخطوطها البيانيّة ورسائمها (histogrammes)، لا لكونها مقتنعة بها، فإنّ ذلك

يتطلّب الكفاءة والدراسات المتأنّيّة العميقة ومعرفة أصول العربيّة الضاربة في القدم معرفة حقيقيّة، ولا أحد يجرؤ على ادّعاء ذلك، إنّما تقدّمها إلى القرّاء محرّرة بالفصحى، مع أنّها ليست لغة صاحبها الأصليّة، تقدّمها إليهم للاطّلاع عليها، وإلى المتخصّصين للنظر فيها.

رودولف غاير و أعشى قيس

د. أبو العيد دودو
جامعة الجزائر

رودولف غاير (1961-1929)مستشرق نمساوي، تحدث عنه المستشرق الألماني رودي بارت ووصفه بالعالم بالعربية، نشر " أراجيز عربية قديمة "(1908) و" مقالات في ديوان رؤبة " (1910) وجعلها ملاحق ومكملات كبيرة لطبعات آلفارد، التي خص بها شعراء الرجز، كما نشر " قصائد ومقتطفات لأوس بن حجر " متنا وترجمة ألمانية (فيينا 1892)، وقصيدتي " ما بكاء الكبير" و "ودع هريرة " لميمون بن قيس الأعشى" متنا وترجمة ألمانية أيضا، وذكر عنه كارل بروكلمان أنه نشر أشعار الأعشى مع أشعار لغيره من الأعشين ومع ديوان المسيب بن عاس[1] إلى جانب دراسات كثيرة، منها ما تناول فيه أغراض الشعر العربي، وشعر الشنفرى، وامرؤ القيس، وسلامة بن جندل والمسموءل بن عدياء وغيرهم[2].

ويبدو أن دارسي الأعشى لم يطلعوا على دراساته عنه، وترجماته له، ولا أعرف ما إذا كانت لها أو لبعضها على الأقل ترجمة إلى العربية. فلم أجد له

مثلا ذكرا في كتاب زينب العمري " السمات الحضارية في شعر الأعشى، دراسة لغوية وحضارية" (الرياض1983). وسأقتصر هنا على تناول كتابه " قصيدتان للأعشى Zwei Gedichte von al- ’ A’ sa "، وهما " ما بكاء الكبير" و "ودع هريرة"، لكن النسخة التي بحوزتي لا تحتوي إلا على القصيدة الأولى وترجمتها إلى الألمانية والتعليق عليها، فقد نشر المؤلف كل قصيدة أو كل معلقة على حدة، فظهرت الأولى عام 1905، أما الثانية فلم تظهر إلا في عام 1919، ولم أستطع –للأسف – الحصول عليها حتى أتمكن من الاستفادة مما كتبه هناك عن المعلقة الأولى وعن طبيعة ترجمتها، إذ كانت إشارته إليها مقتضبة في القسم الأول من دراسته.

يسجل غاير أن القصيدتين تحتلان مكانة متميزة، فكلتاهما تعتبران نموذجا، ونالتا شرف الانتماء إلى المعلقات. فروايتا الديوان، اللتان يصفهما بالديوان الصغير والكبير، تخصصان كلتاهما هذه المكانة للقصيدتين. ثم إن الديوان الأكبر برواية ثعلب يضع القصيدة، التي عالجها المؤلف في هذه الدراسة تحت عنوان " Mâ Bukâ'u " من أطول قصائد الشاعر، على أن هناك أيضا قصيدتين أطول منها، إحداهما تحتل المنزلة الثانية والأخرى المنزلة الثالثة عشرة. أما قصيدة المعلقة " ودع هريرة " فتأخذ المنزلة السادسة بين الواحد والسبعين قصيدة، التي وردت في مجموعة أشعاره، لكن الديوان الصغير، وهو برواية الأصمعي، لا يحتوي على معلقة "ما بكاء الكبير"[3].

ويرى غاير أن للقصيدتين أهمية أدبية وتاريخية، تبرر ما تحظيان به من عناية. يضاف إلى ذلك أنهما تمثلان الغرضين، اللذين اعتنى بهما الأعشى، فقصيدة "ما بكاء الكبير" قصيدة مدح، في حين أن قصيدة " ودع هريرة " قصيدة هجاء، وقد اتخذ المطلع هنا أيضا عنوانا لدراسته وترجمته لها،

واختصره بحرفي WH، أي Waddi’Hurairata كما اختصر عنوان الأولى بحرفي Mb، أي Mâ bukâ'u، عند ذكرهما والحديث عنهما. ويعتبرهما إنجازا رائعا، حققه الشاعر الأعشى، الذي ينظر إليه بعض النقاد على أنه من أفضل شعراء أمته، ولذا فضل غاير تقديم المعلقتين، لمكانتهما المتميزة، بصورة تتعدى مجرد نشر النص بصورة مفردة.

ويعترف المؤلف بأنه استفاد في الطريقة، التي تناول بها هذه الدراسة، من رواد ممتازين، يعد امتيازهم في حد ذاته أمرا نادرا. فقد كان له أكثر من مناسبة للاستفادة من "خلف الأحمر" كما قدمه آلورد (1828– 1909) فاستفاد منها، على حد قوله. أكثر مما استفاد من الدراسات السابقة. ويرى أن كتاب آلورد سيظل إلى فترة طويلة ليس جديرا بالتقليد فحسب، وإنما سيكون أساسا لكل دراسة من هذا النوع. ويذكر إلى جانب هذا الكتاب قصيدة عبيد بن الأبرص، التي نشرها فريتس هومل (1854–1936) والمعلقات الخمس، التي نشرها تيودور نولدكه (1836–1931) وكتاب جورج ياكوب(1862–1937) عن حياة البدو في الجاهلية، التي استطاع أن يقدمها للباحثين بصورة شيقة[4].

واستعان المؤلف بتعاليق ثعلب وبكل ما ورد من ملاحظات عن قصيدة الأعشى في المصادر القديمة، وحاول تقديم تفسيرات خاصة، وذلك بناء على ما استنتجه من النصوص النقدية القديمة. وهذا على أساس **أن** بعض الاختلافات قد تكون لها أهمية ما أو تساعد على الأقل على صحة الفهم[5]. ويشير في الأخير إلى أن هذا الجزء، وهو الجزء الأول من كتابه، لا يحتوي إلا على القسم الأول، الذي استمده من عنوان المعلقة العربي Mâ bukâ'u، كما تمت الإشارة إلى ذلك أعلاه. وكان قد ذكر أنه سيتعرض للحديث عن السبب الذي حمله على نظم المعلقة في مقدمة ديوان الأعشى، ويكتفي بالإشارة إلى

القصيدة، التي قيلت في مدح الأمير الأسود اللخمي لدفعه إلى إطلاق سراح الأسرى السعديين، ولم أتوصل إلى معرفة ما إذا كان قد فعل ذلك فعلا، ويثني غاير على رواية ثعلب فيما يخص ترتيب الأبيات والعلاقة بينها وطريقة بنائها[6].

وفوق ذلك يعتبر غاير نص ثعلب أفضل من نص جمهرة أشعار العرب والنصوص، التي وردت في الخزانة وفي شواهد المغني، ويقدم قائمة بالأماكن، التي وردت فيها القصيدة في المصادر المختلفة. كما يقدم تفصيلا عن الأغراض، التي وردت في القصيدة حسب الأبيات، التي تشير إلى عملية التخلص والانتقال من غرض إلى آخر على النحو التالي وفقا للأبيات الخاصة بكل غرض: النسيب 1–16، التخلص 17، وصف الناقة 18–24، ركوب الناقة ومقارنتها بالحمار الوحشي 25–32، عناء الناقة وشكواها 33–35، التخلص 36، وصف الأسود 37–45، عطايا الممدوح من إبل وفتيات وأدوات 46– 49، ومهارته في الحرب 50–54، وعدته بما تتضمنه من رجال واستعدادات وخيول 55– 62 ومحاربة الأعداء 63– 69، والحديث عن محنة الحرب والتوسل من أجل إطلاق سراح الأسرى 70–75، ويتضمن الملحق وصف متع الشباب والاستسلام إلى المصير 76–98، وقد حرص غاير على فصل أبيات المحلق عن مجموع أبيات المعلقة كما اقتضته طبيعة دراسته[7].

ويتخذ غاير من هذا الترتيب دليلا على خطإ الرأي السائد القائل بأن الأشعار العربية القديمة تفتقر إلى السياق والقرينة، التي تربط أبيات القصيدة بعضها ببعض[8]. فهو يرى أن رواية ثعلب تتضمن هذا السياق الرابط بين أبيات القصيدة، أما الذي ضلل بعض لغويي المدارس المتأخرة (ويذكر الحصري مثلا على ذلك) فهو سوء رواية الأشعار القديمة، ومن ثم اعتبروا شكلها المطرد مع

شيء من التوثب سمة أسلوبية عامة على طريقة الرواة القدامى. ويؤكد مرة أخرى أن رواية ثعلب تتوفر على سياق منساب، ينم عن تخلص ماهر وتسام متميز، يصل إلى غايته بوثبة رائعة تجعل من القصيدة عملا فنيا متميزا حتى فيما يتصل من ذلك بالمفاهيم الحديثة[9].

وإذا كانت هذه البنية المتميزة تنتمي إلى ساحة لا قاعدة لها، على النحو الذي تقدمه مجموعة جمهرة أشعار العرب، فإن ذلك لا يعود في رأيه إلى عجز الشاعر، وإنما يعود إلى ما تتمتع به بنية شكل القصيدة من استقلالية، فهذا الشكل تزداد قيمته بفضل الحرية النحوية والرابطة المعنوية بين أجزاء الكلام من جميع جهاته. ويضيف إلى ذلك العجز التام، حتى عند اللغويين المتميزين في العصر الذهبي، أي أولئك النين وصلت هذه الأشعار عن طريقهم وحدهم، عن فهم الأنساق الشعرية وما بينها من روابط وعلاقات. لكن ثعلب يمثل عنده الاستثناء من القاعدة، والتجارب، التي يجمعها بهذا الصدد من قصيدة " ودع هريرة " تجعل من هذه القضية أمرا مشكوكا فيه، رغم أن الأشعار الأخرى في الديوان تبدو في وضع جيد.

ويعتقد غاير أن هذا لا يتم اتضاحه لنا إلا إذا نحن عرفنا المصادر معرفة دقيقة، ولا يزال الدارسون بعيدين عن مثل هذه المعرفة. ويبدو أن هذا الحكم لا يزال صحيحا، إذا ما نحن أخذنا بالاعتبار ما يقدم اليوم من دراسات بعيدة عن هذا الذي يتحدث عنه المؤلف بمراحل، إذ تكاد اللغويات والسميائيات والإحصائيات وما أشبه ذلك تترك كل شيء آخر جانبا[10].

ويؤكد غاير أن البنية التامة تتطابق مع جمال الأجزاء، وبعضها في متناول فهم الكثير من مختلفي الثقافة والتكوين. من ذلك الوصف القصصي للموانع، التي تحول بين الشاعر وبين الحبيبة جبيرة (أبيات6– 9)، ووصف

أخطار الصحراء (21-24) واللوحة الطبيعية لحماري الوحش (27- 30). ويلاحظ أن تلك العبارات نفسها، التي تبدو غريبة من الناحية الجمالية، يسهل تقويمها أكثر من تلك الأشعار، التي تأتي بصورة موجزة ومختصرة، وتتجلى فيها الصور والتشبيهات، كما هو الأمر مثلا في وصف الجميلة (12- 16) وتشبيه رضابا بالخمر، وهو ما سيخصص له فيما بعد صفحات عديدة، ويعتبر أن مما يزيد في أهمية الجانب الفني لهذه القصيدة أنها لم ترد في الديوان الصغير[11].

ولا يستبعد غاير أن يكون الأصمعي هو السبب في عدم ورودها، لأنه لم يقتنع بقيمة ما ورد فيها من وصف وصور وتشبيهات ولم يستسغها. ومع ذلك فإن هذا لا يعني أن المرء رفع من قيمة ثعلب لمجرد حرصه على رواية القصيدة كاملة، ويرجح أن ثعلب جمع كل ما استطاع جمعه، وأنه كان أحرص على الناحية الكمية أكثر منه على الناحية الجمالية. وما وضع القصيدة في مقدمة المختارات إلا لقيمتها البالغة، فلا ريب أن هذا هو ما يستنتج من ذلك، على أنها . إن كانت تعبر عن رأيه فعلا ولم تستمد من رواية ما قديمة . ليست بالضرورة أساسا لتلك الأفكار، التي تحدد رأينا في قبولها والاهتمام بها. والمعروف أن المعايير اللغوية، التي يقوم بها العرب جماليات القصيدة لا تطابق ما للأوربيين من مفاهيم عنها، فالعرب يهتمون، كما لاحظ ذلك إغناتس غولدتسيهر (1850-1921)، بالجوانب اللغوية[12].

على أن هناك، فيما يرى غاير، معيارا جماليا آخر حل فيما بعد محل المعيار اللغوي، وهو ما يتناسب مع فهمنا أكثر، لكن ثعلب لم يكن ينتمي إلى هؤلاء، ولذلك فإنه من الصعب الادعاء بأنه كان أكثر تذوقا للشعر من الأصمعي. إن عدم ورودها في الديوان الصغير قد يحمل على الشك في

صحتها، لكن غاير لا يرى ما يبرر مثل هذا الشك. فطريقة التعبير والأسلوب والبناء في القصيدة تنسجم مع الأشعار الأخرى. ولا يجد القارئ في بنيتها الداخلية استعمالات يمكن أن تخل بنظم الشاعر. ويذكر غاير أن هناك إشارة وردت في البيت 51 وما بعده من رواية ثعلب تشير إلى أن ابن دريد قد نقل عن أبي عبيدة أن هذه الأبيات تنسب إلى شاعرة تدعى كبشة العمياء، كما ينسب بيتا 58 و59 حسب وفقا لرواية أبي عبيدة إلى شاعر يدعى عمر بن سياس المرادي، وعلى النحو نفسه ينسب العيني الأبيات 71-74 إلى أعشى همدان. لكنه يرى أن هذه المعلومات كلها لا تمس بصحة نسبة القصيدة، لأن هذه المعلومات نفسها متناقضة، ثم إنه ما من أحد شك في صحة نسبة القصيدة كلها إلى الأعشى[13].

ويمتدح المؤلف نسخة الأسكوريال، التي تضمنت نصا مشكولا، إلا أن هذه الرواية تحتوي على ثغرات، أحدثتها النار حينا والماء حينا آخر. وقد تم سد هذه الثغرات عن طريق:

1- ما ورد في الشروح الأخرى من إشارات، 2 - ومقارنة النص بما ورد في روايات أخرى، 3 - ثم عن طريق التخمينات. ولكنه لم يعتمد بالنسبة إلى القصيدة إلا على ما وجده لها من نظائر وشروح. ولم يستعمل معاني تلك النظائر والشروح إلا في ظروف معينة، وذلك عندما تكون الفقرة المعينة، على حد تعبيره، ذات فائدة في شرح النص أو كانت تشير إلى نتيجة ما لم ترد في النص الموجود (ينظر مثلا البيت 15 المشار إليه سابقا).

وتحدث المؤلف عن ترجمته الشعرية للقصيدة إلى الألمانية، فذكر أنه وضع في مقابل النص الشعري العربي ترجمة شعرية، وأكد أنه لن يقول عنها الشيء الكثير، ولكنه يرى أن عليه أن يلاحظ تجنبا لسوء الفهم أن الغرور لم

يبلغ به الحد الذي يجعله ينسب إلى ترجمته قيمة شعرية منفصلة. فهو يعتقد أن حرص الترجمات النثرية الألمانية على الاحتفاظ قدر الإمكان بمعنى كل كلمة، استعملت في النص الأصلي طبقا للسياق النحوي، تجعل القصيدة تفقد الإيجاز والتعبير الشعري، اللذين هما ضروريان للقيمة الفنية في القصيدة، من نوع ما يحدث في الواجبات المدرسية من صياغة تعابير نثرية لقصيدة غنائية لغوته أو قصيدة قصصية لأولاند، فينعدم فيهما بالضرورة ما في النص الأصلي من عذوبة وشاعرية رغم المحافظة على الألفاظ ومعاني الجمل[14].

فإيجاز التعبير وفخامة العبارة لا يتحققان ضرورة **إلا** عن طريق الوزن. ولا يتم الوصول إلى الإيقاع العربي **إلا** بتقليد الوزن الشعري العربي بصرامة والمحافظة على القافية المسترسلة. كل ترجمة شعرية يمكن أن تكون عملا فنيا رائعا ولكنها لا تستطيع أبدا **أن** تقدم صورة واضحة عن الخصائص الشعرية التي تميز بها الأصل. فتقليد وزن الخفيف بإيقاعه المقطوع الحركة ليس صعبا بالنسبة إلى اللغة الألمانية الغنية بالمقاطع المنبورة الحائمة. لقد تمثلت الصعوبة الحقيقية في القافية المتواصلة. ويصرح المؤلف أن الحكم على مدى توفيقه في حل هذا المشكل إلى حد ما، فإنه متروك لغيره. فقد حرص قدر ما استطاع على أن تكون الترجمة دقيقة، **إلا** كان من الضروري بطبيعة الحال. **أن** يلجأ إلى حرية التصرف هنا وهناك[15].

وقسم الترجمة النثرية الضرورية أيضا حسب الترتيب، الذي ورد في مجموعة الإسكوريا**ل**، وتليها شروح ثعلب وما يوجد من الأبيات المذكورة في رواية جمهرة أشعار العرب. ويشير إلى أن الثغرات الموجودة في شروح ثعلب لم تتم إزالتها **إلا** عن طريق الشروح الموازية. ويرى غاير أن رواية جمهرة أشعار العرب تكاد تكون عديمة القيمة مقارنة بغيرها، ولكنها تصلح لإضافة ملاحظة

هنا وهناك. ويتبع ذلك بين الحين والآخر شروح أخرى، خصوصا شروح شواهد المغني للعيني وشواهد الخزانة. أما تفسير الفقرات الغامضة، فإن المؤلف يستعين بالأشعار الموازية في أشعار الأعشى وأشعار الشعراء الآخرين القدامى لتقريبها من الأذهان. ويشير إلى أن غولدتسيهر قد أشار في ديوان الحطيئة إلى الأهمية الأدبية التاريخية في المعرفة الدقيقة " بالتعابير المميزة " في الأشعار العربية القديمة. ويعتقد **أن** لهذه الإشارة قيمة أيضا بالنسبة إلى الدراسات التاريخية اللغوية والثقافية. التي يقوم بها. والعرض المفصل لهذه التعابير يمكن من تحديد العناصر المميزة المأثورة غير الشخصية في الأشعار العربية القديمة لمعرفة المواقف الذاتية والموضوعية لكل شخصية فنية وإدراكها وتحديد اتجاهاتها، وهذا يعني بكلمة واحدة كتابة تاريخ الأدب العربي القديم، وهذه الدراسة تطمح إلى أن تكون شيئا من هذا النوع[16].

وحرص المؤلف على توضيح موقفه من الفقرات الموازية، التي وقع اختياره عليها. لقد اعتمد في اختيارها على العموم على الشعراء القدامى، لكنه لم يتقيد بذلك كثيرا، فنقل مثلا أشعارا لعمر بن أبي ربيعة بضع مرات، وأهمله في مواضع أخرى، وعلى العكس من ذلك اعتمد اعتمادا كبيرا على الهذليين. ولم ينقل عن ذي الرمة، الذي كان ينوى نشر ديوانه، ولا عن معاصريه الفرزدق وجرير، كما لم ينقل عن الأخطل والكميت إلا في حالة استثنائية، ويشير في بعض الحالات إلى رؤبة والعجاج[17].

ويلاحظ المؤلف أن المرء قد يتعجب حين يجده قد نقل أشعارا لشعراء النصرانية، كما جمعهم لويس شيخو في كتابه، مثل عنترة والمهلهل؛ ولكنهم يمثلون في نظره الآراء القديمة يستخدمون أساليب الشعراء القدامى، التي لا تزال إلى اليوم واضحة كل الوضوح في أغاني "ديوان الجزيرة العربية"، الذي

نشره سوسان (1844–1899). ويؤكد أنه يكتفي أحيانا بالإشارة إلى الأشعار، التي تكون في متناول اليد، ولكنه يترجم كل الأشعار التي يوردها، ليوفر على القارئ البحث عنها في مظانها، حتى ولو أن بعض الباحثين قد يتصور أنه بالغ في ذلك وتجاوز الحد المقبول في هذا النوع من الدراسة. ولا يكتفي في بعض الأحيان بإيراد البيت المراد، وإنما يورد الفقرة المترابطة كلها، حتى لا يبعدها عن سياقها العام قدر المستطاع[18].

وبعد هذا ينتقل الشاعر، أعني الباحث، وهو هنا شاعر فعلا أو هو يحاول أن يكون شاعرا بالمفهوم العربي في التزام الوزن والقافية إلى ترجمة مطلع القصيدة أو المعلقة، وهي من الوزن الخفيف، الذي وصفه قبل بالسهولة، من غير أن يفصل في كتابة النص العربي بين الشطرين، أو بين الصدر والعجز:

مابكاء الصغير بالأطلال وسؤالي فهل ترد سؤالي

ويترجمه على الصورة الموالية:

Kreises Kind, wozu klagen beim Trümmermal

All mein Fragen, erwidert ihm einmal

وإذا ما نحن أعدنا ترجمته إلى العربية، فإنه يصبح على الوجه التالي:

أيها الطفل الشيخ، لم البكاء على الأطلال

فهل ترد على سؤاله مرة يا ترى؟

وقد اتخذ للترجمة قافية اللام كما هو الأمر في النص العربي، وجعلها مطردة من أول بيت في المعلقة إلى آخر بيت فيها. ولا ينبغي أن يفهم من هذا أنه ينفرد بهذا النوع من الترجمة، فهناك ولاشك ترجمات لمستشرقين آخرين، **لم** نتمكن من الاطلاع عليها لقلة المصادر المتوفرة لدي حول إنجازات الباحثين

الألمان في هذا الميدان. وقد بلغ عدد أبياتها خمسة وسبعين بيتا، وتوحيد القافية في الشعر الألماني لم يعرف إلا في المقطوعات، التي تعرف باسم " الغزل Ghasel "، الذى استعمله بعض الشعراء الألمان من أمثال غوته (1749–1832) في الديوان الشرقي، وفريدريش روكيرت (1788–1866) في ترجماته لبعض المقطوعات العربية وغيرها، وأوغوست فون بلاتن(1796–1835)، وفريدريش بودنشتيت(1819–1892) وغيرهم، ومنهم بعض الشعراء الرومانسيين، في موضوعات تتصل بالمدح والتغني بالسلام والخمر والعطاء والقناعة وما أشبه ذلك، وقد قلدوا فيها، كما هو واضح، هذا النوع من الشعر الشرقي العربي، والفارسي بالدرجة الأولى[19].

والجدير بالذكر هنا أن القافية جاءت لامية في الترجمة كما هي في النص العربي، ومن الطريف أن كلمة mal في الألمانية تعني المرة وتعني الطلل، وقد أضيفت إليها في الشطر الأول كلمة Trümmer التي تعني الأنقاض، فأصبحتTrümmermal، واستعملت الكلمة الملحقة بمعنى المرة الواحدة في الشطر الثاني. وقد استعان المترجم أحيانا بأسماء الأمكنة العربية للوصول إلى قافية اللام في الأبيات التالية: 4– السخال؛ 5– ذات الرئال؛ 6– السيال؛ 28– الضال؛ 31– أدحال، كما استعمل داخل نص الترجمة كلمات عربية، مثل 46 – الشرعبي من بر ود اليمن؛ و 72 – أريك، وهو اسم واد[20].

وقد ألزم غاير نفسه، زيادة على الترجمة، بشرح كل بيت والتعليق عليه تحت عنوان "شروح وترجمة نثرية وملاحظات"، إما نقلا عن الشروح القديمة وعن باحثين آخرين أو اجتهادا منه في ذلك. ولنأخذ البيت الأول نمونجا لهذه الشروح والتعليقات، مع الإشارة إلى أنها تتفاوت من بيت إلى آخر طولا وقصرا، وتنوعا وغنى. فنحن نجده ينقل عن رواية ثعلب ما قاله عن الممدوح وعن

الباعث على مدحه، و عن شرح الخزانة، وجمهرة أشعار العرب، وشرح السيوطي في شواهد المغني، ثم يضيف البيت الثاني، هو:

دمنة قفرة تعاورها الصيف بريحين من صبا وشمال

في ترجمة نثرية واحدة، ويترجمهما هكذا:

" ما معنى تأوه الشيخ وسؤالي عن الأطلال، فهل تجيب سؤالي أطلال مهجورة، تتعاقب عليها ريحان مختلفتان، ريح شرقية وأخرى غربية."

ويورد شرح أبي عبيدة، وشرح الجمهرة، و الجواليقي في شرح أدب الكاتب، وشرح السيوطي في شواهد المغني، وشرح الخزانة، وشر العيني[21].

ويعود بعدها إلى البيت الأول وينقل بيت عَبيد بن الأبرص:

بل ما بكاء الشيخ في دمنة وقد علاه الوضح الشامل

ويترجمه إلى الألمانية، ثم ينقل بيت الأسود بن يعفر:

هل لشباب فات من مطلب أم هل بكاء البدن الأشيب

ويعود مرة أخرى إلى البيت الثاني ليقدم ما جاء في الجمهرة عن تعاور الرياح، وينقل بعدها قول الخنساء[22]:

فمن للضيف إن هبت شمال مزعزعة تناوحها صَباها

ولا بأس أن نأخذ البيتين الثالث والرابع:

لاتَ هنَّا ذكرى جبيرة أو من جاء منها بطائف الأهوال

حل أهلي بطنَ الغميس فبادَوْلَى وحلت علويةً بالسِّخال

وهذا للإشارة إلى أمرين، الأمر الأول **أن** المستعرب الألماني قد يستعين بالشروح العربية في الترجمة إلى الألمانية، فقد ترجم البيتين كما يلي:

« Jetzt ist nicht Zeit zur Erinnerung an Jubairah oder an den, der von ihr das Gespenst der Halluzinationen

mitbringt, (denn) abgestiegen ist meine Sippe im Talgrunde von al–Gamis und Badaula, w¨ahrend sie (Jubairah stamm) sich in dem Hochlande bei as–Sihal niedergelassen haben ».

وفحواها: ليس الآن زمن ذكرى جبيرة أو الطيف، الذى تحمله الهلوسة منها، فقد نزل أهلي بطن الغميس وبادولى، بينما حل (أهل جبيرة) علويةً بالسخال.

وينقل بعد ذلك قول الجواليقي في شرح أدب الكاتب[23]:

ويقول" فارقت جبيرة فحللت مع قومي ببطن الغميس (وهو قريب من الكوفة) وبادولى (بسواد العراق) وحلق علويةً (أي حلت جبيرة وأهلها) بالعالية (والعالية ما جاوز الرُّمَّةَ إلى مكة). وينقل شروح وتعليقات ثعلب والجمهرة والسيوطي. ويركز على شرح كلمتي لاَتَ هَناَّ، وينقل عن ثعلب قول أبي عبيدة لاتهنَّا ذكرى جبيرة (أي ليس وقت ذكرها) ويروى (لا تأنَّى)، وينقل كذلك ما جاء في الجمهرة: تأنى أي تحيَّن من قولك قد آن أي قد حان ذكرى تذكر جبيرة، ثم في العيني: قوله لات هنَّا أي ليس هذا الحين حين ذكرى جبيرة، فهنا بفتح الهاء وتشديد النون إشارة إلى الزمان[24].

والأمر الثاني أن غاير يبدي اهتماما خاصا بطيف الأهوال في البيت الثالث، وهو الطائف العاس، الذي يطوف بالليل ومنه الطائف الذي يراه النائم فيخافه ويعتبره هولا بالنسبة إليه. ويورد بيتا من شعر الجُليح بن شداد بن عمرو:

طيف خيال من سليمىفاعترى   هائح والقوم بين علق وعالجِ

كما يورد بيتا آخر للشاعر نفسه:

طاف خيال من سليمى فاعترى   حُنتُ وقالت بنتُها حتى متى

وبعد ترجمة البيتين إلى الألمانية ترجمة نثرية، يعلن المؤلف أنه ينوي تقديم دراسة عن ظاهرة الطيف المحببة إلى الشعراء القدامى، ولذلك فإنه يكتفي هنا بالإشارة إلى **أن** الطائف يعني الدائر، وهو ما يتطابق مع التعبير الألماني عن " دوران الأشباح "، وهذا الطيف يصور في معظم الأحيان بصفته موضوعا للفزع، ويرى أن أجمل من عبر عنه عمر بن أبي ربيعة، ويورد مقطوعة مترجمة من غير **أن** يذكر النص الشعري العربي، وفحوى النص الألماني، وليكن هذا مثلا لمقابلة النص المترجم بالأصل:

Schlief mein doch kein Schlaf mir kam,
Freund ,
Denn ein Wahnbild schuf mir Gram,
Flog im Reisezug Mitternachts
Hinter Haj her und nach Idam.
,Da erweckte ich meinen Freund,
Treu von Seele, von Sitten zahm
Zuverl¨assig und hilfsbereit,
Ohne Falsch und Lendenlahm,
Sprach: O ‘ Amr, es zehrt an mir
Liebensfieber und Sehnsuchtgram
Eile zu Hind hin und meld’ mit Gruss
Was für Schrecknis heut’ Nacht mir kam.’

وإعادة الترجمة إلى العربية نثرا:

نام صاحبي، لكن النوم لم يأتني،

فقد أغمتني صورة طيف،
كان يطير في الركب منتصفَ الليل،
بعد هاي وإضم.
عندها أيقظت صديقي،
الوفي الروح، الرضي القلب،
المساعد المتكل عليه،
دون زيف ولا وهن.
قلت: يا عمر، قد هدتني
حمى الحب والشوق،
فأسرع إلى هند، وبلغها مع سلامي
الفزع الذى ألم بي اليوم ليلا.

وهذه ترجمة للقطعة التالية من ديوانه[25]:

نام صاحبي ولم أنم   من خيال بنا لم
طاف بالركب موهنًا   بين خاخ إلى إضم
ثم نبهت صاحبا   طيب الخيم والشيم
أريحيا مساعدًا   غير نكس ولا برم
قلت: يا عمرو شفَّني   لاعج الحب والألم
ايتِ هندًا فقل لها: ليلة الخيف بالسلم

وكما جمع المؤلف بين بيتين وترجمهما ترجمة نثرية، جمع كذلك بين ثلاثة أبيات، 13 و14، و15 على سبيل المثال[26]، وترجمها ترجمة نثرية، وفقا لما بينها من ترابط، ثم تناول كلا منها على حدة ليورد ما وجد لها من نظائر

في شعر الأعشى، تتراوح بين البيت الواحد والأحد عشر بيتا، وكل ذلك بداية من البيت الخامس عشر:

وكأن الخمر العتيق من الإسفنط ممزوجة بمال زلال

ويترجم المجموعة الأخيرة، أي الإحدى عشر بيتا منها، ترجمة نثرية، وكذلك ما وجده في شعر غيره من أمثال المعيب بن علس، وعبيد بن الأبرص، والمرقش الأصغر، والأسود بن يعفر وغيرهم، ويضيف إلى ذلك مقتبسات أخرى مع ترجماتها، وهوامش نثرية هي الأخرى، بلغت حوالي أربعين صفحة، وهذا أطول شرح خصصه لبيت واحد، ويبدو أن ذلك كان حرصا منه على تقديم عرض واف لما وصفت به الخمر في الشعر العربي[27].

وبعد **أن** ينتهي غاير من شرح أبيات المعلقة الطويلة[28]، يضيف إلى ذلك ملحقا، يورد فيه أولا ثلاثة وعشرين بيتا، ذكرها راوي جمهرة أشعار العرب وقال عنها: " ذكروا **أن** باقي القصيدة مصنوع عليه"، لكن غاير يرى أنه من الصعب إلحاق هذه الأبيات بأجزاء القصيدة السابقة. وفيما عدا هذا ليس هناك ما يدل على عدم صحتها، وهذا بالنظر إلى **أن** المضمون الرئيس لهذه الأبيات، وهو مشهد الصيد، كثيرا ما يرد في الأشعار القديمة، ثم إن الأبيات، التي تتضمن الإشارة إلى حكمة الحياة المتعلقة بزوال متع الدنيا تعتبر حكمة عربية أصيلة.

ويؤكد المؤلف أنه لم يجد أي ذكر لهذه الأبيات الثلاثة والعشرين في أي مكان آخر، في حين أن المعلقة تنتمي إلى الأشعار، التي ترد في أغلب الأحيان مع الأشعار المجموعة. ويتساءل بعدها عما إذا كانت قد نسبت إلى الأعشى عن طريق الخطأ أم أن جامع جمهرة أشعار العرب نفسه قد انتحلها، لكنه يترك السؤال عن الأمر الأخير معلقا ويفضل هنا، إتماما القصيدة تقديم هذه الأبيات مشكولة ومترجمة ترجمة نثرية[29] ويلحق ترقيمها بترقيم المعلقة،

ويجعل للبيت الأول رقم 76:

فلئن لاح في المفارق شيب   يالَ بكر وأنكرتني الفوالي

والبيت الأخير رقم 98:

ذاك عيش شهدته ثم ولى   كل عيش مصيره لزوال

ويقدم ترجمتها مرقمة في صفحة ونصف تقريبا، ويتناول كل بيت على حدة، ويعلق عليه ويورد نظائره إن كانت له نظائر في أشعار أخرى للأعشى أو لغيره[30].

ويقدم المؤلف بعد شرح الأبيات تعليقات تابعة لصفحات وهوامش مختلفة (ص 200 – 225)، ويبدأها بالعودة عودة إلى الحديث عن الخمر، فيقدم أوصاف (1) زبد الخمر (صفحة 56، هامش 3)، و(2) الصهباء (صفحة 58، هامش 2) و(3) النبيذ (صفحة 59، هامش 2)، و (4) مجالس الشرب (صفحة 61، هامش 3)، و (5) الأقحوان وثغر الفتاة (لصفحة 62، هامش 6)، و6) قِرَّة أو برودة الخمر (صفحة 89، هامش 1). وتلي ذلك قائمة بأسماء الشعراء، الذين شبهوا رضاب الحبيبة برائحة الخمر المعتقة (صفحة 56 وما بعدها)، وينهي كتابه بإضافات، وتصحيحات تتصل بصفحات مختلفة من كتابه. وينهي ما اختاره من الأشعار بهذا الصدد بقول النابغة :

وشمول قهوةٍ باكرتها   في التباشير من الصبح الأولْ

وكل ذلك، فيما يبدو، من أجل أن يأتي على نكر الدواوين العربية، التي وردت فيها كلمة "الشمول" ويشير إلى مصدر ألماني، يتحدث عن معناها الأصلي في اللغة الأرمينية [31]

وبعد فهذا العرض لم يكن الهدف منه مقارنة الترجمة الألمانية بالنص العربي، ولا تقديم عرض مفصل عن دراسة غاير هذه، التي تعتبر في نظري

دراسة نموذجية مثل الكثير من دراسات المستشرقين، التي حرص المرحوم الدكتور عبد الرحمن بدوي على ترجمة بعضها في أكثر من كتاب من كتبه القيمة، ولا تتبع المنهج، الذي اتبعه المؤلف في دراسته، وإنما كان الهدف منه التعريف بما بذله غاير من جهد في الجزء الأول من كتابه " ما بكاء"، وإني لآمل أن أعثر على الجزء الثاني، الذي يتناول المعلقة الأولى ″ ودع هريرة "، وأقدم له أيضا عرضا حتى تكتمل صورة هذه الدراسة النموذجية لمعلقتين لهما ولصاحبهما مكانة متميزة في الأدب العربي القديم، شغلت الدارسين قديما ولا تزال تشغلهم حديثا في العربية وفي لغات أخرى مختلفة، وقد أتيح لى أن أطلع مؤخرا على ترجمة ألمانية حديثة لمعلقته.

[1]. ينظر رودي بارت، الدراسات العربية والإسلامية، ترجمة د. مصطفى ماهر، القاهرة 1980، ص 66؛ نجيب العقيقي، المستشرقون، القاهرة 1980، 282/2؛ جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، موفيم 1993، 182/1 – 3، ؛ كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، الترجمة العربية، ج 1 ، ط2، 1968، ص 145 وما بعدها؛ ولم يرد اسم رودولف غاير، على أهميته في تصوري، في موسوعة المستشرقين للدكتور عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين 1984.

[2]. ينظر نجيب العقيقي، المصدر المذكور ج 282/2.

[3]. Zwei Gedichte, Wien 1905, p.1/2

[4]. ما بكاء، ص4، وانظر ترجمة فيلهلم آلورد في موسوعة بدوي الذكورة، ص29، وترجمة نولدكه، ص 417، وفريتس هومل، العقيقي ج 400/2، وجورج ياكوب ج 407/2

[5]. ما بكاء، ص6.

[6]. نفسه، ص 7.

[7]. نفسه، ص 8.

[8]. ينظر رأي طه حسين المماثل، حديث الأربعاء، ج1، ط.8، دار المعارف بمصر (ب. ت.)، ص 9 وما بعدها.

[9]. ما بكاء، ص9.

[10]. نفسه، ص 10.

[11]. نفسه، ص 11 وما بعدها.

[12]. تنظر ترجمة غولدتسيهر، بدوي، الرجع السابق، ص 119، العقيقي، المرجع السابق، ص 40.

[13]. نفسه، ص 12، وانظر مسألة النحل عامة في: دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، ترجمة الدكتور عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، 1979، تصدير عام، ص

.14-5

14. نفسه، ص 14.

15. نفسه، ص 15.

16. نفسه، ص 16، وكذلك Ignaz Goldziher, Der Diwan des Garwal b. Aus Al-Hutei'a, Leipzig 1893, P . 43. وقد ترجم الدكتور عبد الرحمن بدوي مقدمة ديوان الحطيئة، ينظر دراسات المستشرقين، المرجع السابق، ص 143 وما بعدها.

17. ذكر سابقا أن غاير كانت له أيضا اهتمامات بالأراجيز العربية القديمة.

18. نفسه، ص16، وانظر ترجمة أ. سوسين في كتاب العقيقي، المرجع السابق، ص 12/3.

19. ينظر ما بكاء، ص18، وكذلك Gero von Wilpert, Sachw¨orterbuch der
Literatur, Stuttgart 1964, P. ،249. و Ahmed Hammo, Die
Bedeutung des Orients bei Rückert
und Platen, Freiburg i. Br.I971,
P.111 ff.، وتنظر ترجمة الأشعار العربية القديمة في كتاب Der Poetische

Orient, Leipzig 1856, P.338-435.

20. ما بكاء، ص. 162، 186.

[21]. نفسه، ص 28 وما بعدها.

[22]. نفسه، ص 34.

[23]. نفسه، ص 36.

[24]. نفسه، ص **35**؛ وقد وردت الكلمتان في كتاب زينب العمري، السمات الحضارية في شعر الأعشى، دراسة لغوية وحضارية،
الرياض 1983، ص 224، على النحو التالي بعد حديث عن الانفلات من الزمن والأمل في الوصول إلى الممدوح: لآتٍ هنا!

[25]. ما بكاء، ص 38، وينظر شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة، محمد محي الدين عبد الحميد، ط. **3**. القاهرة 1965، ص499. للتوسع فيما أراده المؤلف ينظر طيف الخيال للشريف المرتضى، القاهرة 1962

[26]. ما بكاء، ص52.

[27]. نفسه، ينظر صفحة 55 – 92.

[28]. يخصص المؤلف 199 صفحة لاقتباساته وشروحه وتعليقاته وهوامشه.

[29]. نفسه، ص 191 وما بعدها.

[30]. نفسه، ص 220.

أصحيح أنّ العربيّة من أصعب اللغات؟
(مشكلة تعلم العربية وتعليمها)

أ ٠د ٠مختارنويوات
عضو المجلس الأعلى للغة العربية

عرفته منذ زمن طويل فعرفت فيه الصدق في القول، والإخلاص في العمل، والرغبة الشديدة في اكتساب المعرفة ما وجد إليها سبيلا ومهما كان مجالها. درس العربيّة والفرنسيّة كما درسهما أترابه من جيل ما قبل الاستقلال وتمرّس بهما وأشرف على تعليمهما منذ الستّينيّات. وشغل مناصب عديدة في التربية والتعليم فاكتسب بذلك خبرة صالحة رسّخت معتقداته وثبّتت آراءه بل جعلته صعب المراس، قوي الحجّة، لما له من بعد نظر ولحدّة ذكائه.

من آرائه الثابتة أنّ العربية من أصعب اللغات في مضمون معاجمها، وكثرة صيغها، ووفرة دلالات ألفاظها، وصعوبة قواعدها. ومن حججه في ذلك أنّ المتعلّم في بلادنا وفي غير بلادنا من الأقطار العربيّة، ينفق العشرات من السنين في تعلّمها فلا ينال منها إلا النزر القليل وإن أسعفه الحظ في اكتساب جزء صالح منها فبعد جهد جهيد؛ ولا تجده مع ذلك يسلم من اللحن. ويهاجر بعض طلبتنا إلى أنجلترا أو إلى الولايات المتحدة ويختلفون إلى مراكز التعليم العصريّ المكثّف فيتزوّدون، في فترة لا تتجاوز نصف سنة، بما يمكّنهم من متابعة دراستهم في إحدى الجامعات الإنجليزيّة أو الأميركيّة المرموقة. فإن لم

يكونوا طلبة اكتسبوا مبادئ تتطوّر بالاحتكاك والاستعمال اليوميّ إلى أن يصبحوا قادرين على استثمارها في كثير من الميادين لا سيما في مجال اهتمامهم مهما تنوّع.

قلت لصاحبي: هذا للعربيّة لا عليها؛ بل هو لكلّ اللغات إن أردنا أن نطبّق قاعدة علميّة والعلم يتّسم بالشمول كما قرّر ذلك أرسطو وكما لاحظنا في دراستنا. فالطلبة الذين تشير إليهم، من الجزائر أو من غير الجزائر، درسوا الإنجليزية سنين عديدة – قد تتجاوز العشر– في الأساسيّ والثانويّ والجامعيّ إن كانت من الاختصاص الذي اختاروا في المرحلة العليا. تعلّموها بطرق عصريّة تعرف مبادئها وأشرف عليهم أساتذة أكفاء بالمعنيينِ. اللغويّ والإداريّ. لكنهم لا يمارسون هذه اللغة في صميم كيانها وفي شتّى مظاهرها إلاّ في بلادها مع أهلها وبفضل أهلها. وما يقضي حامل الإجازة الجامعيّة في اللغة الإنجليزية سنة كاملة بأنجلترا إلا لهذا الغرض. فالمبدأ الأوّل الذي نستخلصه ممّا سبق أنّ اللغة ممارسة يوميّة قائمة على أسس صحيحة.

هذه الممارسة اليوميّة غير المنقطعة هي التي تساعد الرّاشدين الأجانب على اكتساب مبادئ من الإنجليزيّة تمكّنهم من تحسينها بأفضل الوسائل إن وجدوا إليها سبيلا. وأفضلها على الإطلاق الممارسة الموجّهة المتنوّعة. إلاّ أنّ هؤلاء الراشدين الأجانب يعانون في أوّل الأمر، لأنّ لعامل السنّ دورا كبيرا، ولا ينطلقون بنجاعة ما لم يلتزموا في كلّ حين اللسان الذي يريدون إتقانه. وهذا يؤكّد مرّة ثانية أنّ اللغة ممارسة.

إن كان هذا صحيحا في اللغات كلّها فَلِمَ لا يصحّ في اللسان العربيّ؟ ها هي ذي اللهجات الدّارجة بشتّى فروعها ووجوهها شاهدة على مبدإ الممارسة في اكتساب اللغة. يتمرّس كلٌّ منا بلهجته المحلّيَة ويستعملها استعمالا صحيحا،

دقيقا في تعبيره، واضحا في دلالاته، عميقا في مؤدّاه، مشرقا في ديباجته، بالغا في بعض الأحيان أقصى حدود الروعة في بلاغته. هي لهجتنا تخامر أعماقنا وتعرب عن خبايا نفوسنا وترتاح ألسنتنا إليها كما ترتاح هي إلى ألسنتنا فيصفو جرسها ويحلو نغمها. ولا نعرف أحدا علّمنا نحوها وصرفها وبيانها وبديعها مع أنّ لها بديعا وبيانا وصرفا ونحوا. شأنها في ذلك شأن العربية قُبَيْلَ الإسلام وبُعَيْدَه، بلهجاتها وفيضها الغزير ممّا نجد في المعجمات المطوّلة المشهورة وفي الآثار الأدبيّة الكبرى. ينشأ العربيّ وغير العربيّ في حضن الناطقين بها في مدن وبوادٍ لا تعرف مدرسة ولا جامعة ولا نحويّا ولا عروضيّا، فيها يبلغ أحدهم سنّ الرّشْد – إن لم أقل الحلُم – حتّى يبهرك بتمكّنه من فنون القول نثرا وشعرا ويستبي لبّك ببيانه ويخاطبك بلسان عربيّ مبين لا يتطرّق إليه اللحن ولا تشينه الهجنة والعيّ.

إلى مثل هذه الملاحظات استند بعض علماء الغرب في دعوتهم إلى إلغاء مادّتي النحو والصرف من التعليم المدرسيّ في اللغات التي لا يكاد يوجد فيها فصيح وعامّيّ وفي اقتراحهم طرائقَ طبيعيّة في تعلّم اللغة وتعليمها. وسأعود إلى هذه القضية ببعض التفصيل. إنّما أريد **أن** أعطيك مثالا حيّا يبيّن لك الفرق بين ما يمارس يوميّا وبين ما لا يصادَف إلاّ لماما. كنت في ملتقى تربويّ مع أساتذة التعليم الثانويّ من الأقطار العربية: مشرقيّها ومغربيّها. وقادنا الحديث إلى تدريب التلميذ يوميّا على تصريف الأفعال وتخصيص خمس دقائق في كل حصة لذلك. وبيّنت لهم أن هذه الطريقة الشفويّة أنجع الطرق لترسيخ القواعد وأنّ الإفراط في التصريف كتابة وعلى فترات متباعدة مَضْيَعَةٌ للوقت ومدعاة للفشل. وأعطيتهم أمثلة من تصريف الأفعال لأوضّح لهم أنّ للعربيّة قواعد ثابتة في هذا الباب خلافا للفرنسيّة مثلا. حتى إنّ المعاجم الفرنسيّة تبيّن

في مداخلها كيف يصرّف الفعل، ولا يوجد ذلك في المعاجم العربيّة. لكنّني لاحظت في أثناء مداخلتي أنّ الأساتذة لم يتعوّدوا في المرحلة الابتدائيّة هذه الطريقة فبقيت لهم ثغراتٌ في تصريف الأفعال. من ذلك أن بعضهم كان يقول: "أُمْحُوِي" وأنّني لم أجد منهم من استطاع تصريف "وَجِلَ" و"وَدَّ" و"يَسُرَ" في الأمر. كانوا كلّهم يقولون: "اِوْجَلْ" – "اِوْدَدْنَ" – ""أُيْسُرْ". فسألتهم: " أتقولون مِوْزان، ومِوْعاد، ومِوْلاد، ومِوْراث، ومِوْقات، ومُيْسِر، ومُيْقن؟ فأجابوا بلسان واحد: "بل نقول: ميزان، وميعاد، وميلاد، وميراث، وميقات، ومُوسِر، وموقِن." فقلت لهم: إنّما عرفتم ذلك لكثرة دورانه على ألسنتكم ولأن الولد الصغير نفسه يقول: "عَمِّي فلان يسرق في الميزان" أترون أنّ الممارسة اليوميّة هي التي تقيكم الزلل وتجعلكم تقولون بسجيّتكم: اِيجَلْ– اِيدَدْنَ– أُوسُرْ. فاجعلوا التصريف في العربيّة سليقة في تلامذتكم بالطريقة التي ذكرت لكم، فهي التي توخّاها معي أحد المعلّمين في المرحلة الابتدائيّة ومنذ نعومة أظفاري.

لم تحافظ العربيّة على المكانة التي كانت لها قبل نهاية القرن الرابع الهجريّ على أكثر تقدير حتى في البوادي النائية عن التأثير الأجنبيّ والتي كان يُستَشْهَد بلغتها ولم يبق فيها من يَجْرُؤ على أن يقول معتزّا بملكته اللغويّة وعفويّة خطابه (طويل):

ولستُ بنحويٍّ يلوك لسانَه   ولكنْ سليقيّ أقول فأعرِبُ

فقد امتزجت القبائل العربيّة بالشعوب الأعجميّة وامتزجت بذلك الثقافات واحتكّت اللغات وتأثّر بعضها ببعض تأثّرا بالغا نتج عنه لهجات دارجة تطوّرت تطوّرا طبيعيّا وفقا لسنن الحياة ومازالت ولن تزال تتطوّر بتطوّر الحضارة أو الحضارات البشريّة إلى **أن** يرث الله الأرض ومن عليها. ففقدت الكثير من سِماتها وطرأ عليها الجديد في المستويات الصوتيّة والصرفيّة والإعرابيّة

والتركيبيّة. ولا عجب في ذلك، فالفرنسيّون لم يعودوا يفهمون نصوص رابليه (Rabelais)، من كتاب القرن السادس عشر والإنجليز المعاصرون لا يفقهون شيئا من شعر شكسبير.

لكن العربيّة تطوّرت أيضا في كنف القرآن فرعاها وحافظ على أسسها البارزة فبقيت لغة إعرابيّة اشتقاقيّة لم تفقد إلاّ ما لا يُعْتَدُّ به من معياريّتها التي كانت لها أيام الجاحظ أو أبي حيّان التوحيديّ أو الشريف الرضيّ. مَنْ مِنَ المثقّفين يرى فرقا كبيرا بين لغة أبي تمّام والبحتريّ ولغة الباروديّ وشوقي وبينهما أكثر من ألف سنة. وقد يقال هذه علامة الجمود اللغويّ؛ وأراه معجزة إن كنّا نؤمن بالمعجزات، وقوّة إن عرفنا كيف نستثمر القوى لصالحنا وصالح لساننا. والحقيقة أنّ الفصحى، وإن لم تفقد سماتها الأساسيّة، تطوّرت على مرّ العصور بتطوّر الحضارة البشريّة وباستيعابها لمختلف الفنون والعلوم الأجنبيّة وبجهود أصحابها في الإسهام بقسط وافر في تطوير هذا التراث العالميّ. تخلّصت العربيّة في مسيرتها الطويلة مما أثقل كاهلها من الآلاف المؤلّفة من الألفاظ التي لم تعد بحاجة إليها وتبنّت أخرى ضرورية لحياة أهلها. والناظر في "لسان العرب" مثلا يشعر لأوّل وهلة بذلك. فلا يجد فيه الألفاظ المستحدثة بعد القرن السابع أو القديمة التي أخذت بعده دلالات جديدة.

هذه اللغة الأساس المشذّبة المهذّبة هي التي نريد أن نعلّم أبناءنا الضروريّ منها بعد إثرائه بما لا مناص منه في العصر الراهن من ألفاظ الحضارة التي يفرضها علينا واقع حياتنا بلسان ليس منّا ولسنا منه. أمن الحكمة أن نعلّم الولد نصوصا وألفاظا لا تمتّ إلى واقعه بصلة وأن نسلك في ذلك مناهج عتيقة ظهرت إلى الوجود منذ أحد عشر قرنا على أقلّ تقدير؟ أمن المعقول أن يعجز أحدنا عن تسمية معظم ما يباشر صباحَ مساءٍ في منزله

وخارج منزله وندّعِيَ أن تعليمنا بخير والحمد لله وأنّنا أبناء عصرنا؟ ألا نقول:**prise** و **interrupteur** و **balcon** و **fauteuil** و **canapé**_وغير ذلك مما لا حصر له ؟

قرّرت مبدأين: أنّ اللغة ممارسة كالرماية والسباحة في البحر وسياقة السيارة وغيرها وأنّ من الضروريّ أن تكون ابنة عصرها. فهل هي كذلك في مدارسنا؟ أزعم أنّ الأمر على غير ما قرّرت، وأنّ الخلل يمكن إصلاحه بتكثيف الجهود وتضافرها، والصبر على العمل الشاقّ المتواصل، ووضوح الهدف أو الأهداف، وتحرّي الوسائل الناجعة. ولن يتحقّق ما نصبو إليه إلاّ إن تحقّقت شروطه وذلك يستدعي زمنا جدّ طويل لطول عهدنا بالإنتاج الفكريّ الغزير الذي كنّا فيه مثلا لغيرنا ولتعاقب المحن علينا فكان ما كان. ولّما آل إلينا أمرنا وجدنا أنفسنا أحوج ما نكون إلى غيرنا، و"المكسوّ بشيء الناس عريان" كما يقول المثل العامّيّ. فاضطررنا إلى تكوين إطاراتنا على عجل وإلى الرّضا بالموجود. وانطلقت مؤسّساتنا على عِلاّتها. ولا أريد أن أظلم مواطنيَّ من المعلّمين فليسوا بمسؤولين عن وضع التعليم في بلادنا. إنّما سلكوا مناهج أقحِموا فيها غير معبّدة وحُمِّلوا ما لا يطيقون. لكنّ المسؤولين عن ذلك غير مسؤولين كذلك لأن "الضرورة تبيح المحظورات" ولأن قوانين الوجود لا ترحم المتوقّف.

والمتعلّم؟- صبيّ فمراهق يختلف إلى المدرسة ليكتسب موادّ محدّدة ببرامج مُلزِمة وطرائق تربويّة قليلا ما يجرؤ المعلّم على التصرّف فيها ومن هذه الموادّ اللغة العربيّة بجميع مكوّناتها ووسائل اكتسابها. وبما أنّها، في مستواها الفصيح، إعرابيّة اشتقاقيّة فالقواعد عمود فقرها؛ ولذلك يولي المربّون النحو والصرف كلّ اهتمامهم ظنا منهم أنهما المدخل الوحيد إلى العربيّة وأنّ

تصوّرهما لا ينبغي **أن** يختلف عمّا كان عليه في القرن الثالث. فإن عرف التلميذ مواضع الرفع والنّصب والجرّ والتقديم والتأخير، والحذف والتقدير، والإعراب المحلّيّ والإعراب التّقديريّ، والعامل والمعمول، والمعرب والمبنيّ، والإعلال والإبدال، وتصريف الأفعال على اختلاف أنواعها، وغير ذلك من الأبواب المبسوطة في كتب القواعد،عرف العربية وسبر أعماقها وكان من أقدر الناس على امتلاك ناصيتها وتطويعها لقلمه ولسانه. لذلك نجد القواعد غالبة على دراسة العربيّة ونجد المعلّم يُغْرِق في بسط ما لا يفهمه التلميذ على حقيقته وما يشقّ عليه فيتبرّم به بل يراه مادّة ليست من العربيّة في شيء. وكثيرا ما ظهر لي كذلك فيما حضرت من دروس في التعليم الثانوي. وأنكر أنني كنت أكتب على السبورة أمثلة ليس لها من العربية إلا الشكل ولا ينتبه لا الأستاذ ولا التلميذ أنها لا تصح لبعدها عن المنطق وعن الاستعمال الفصيح. ومن أمثلة ذلك: "وصلت إلى المدرسة وصولا" و " كتب المعلم الدرس كتابة".

مع أن الولد في هذه السن لا يخطئ في استعمال المفعول المطلق في خطابه اليومي. فكثيرا ما نسمع أحدهم يقول فيمن أوسع آخر ضربا: "هرسه تهراس". وسمعت من يقول في معتوه: "يمشي مشية مركان". ألا يعرف مثل هؤلاء الأولاد المفعول المطلق بنوعيه: المؤكد والدال على النوع ولا يخطئ في استعماله لأنه في العامية يصدر عن عفوية دراية؟ ولا ينتبه في القسم إلى **أن** "قمت قياما" و"مشيت مشيا" جملتان غير عربيتين لأنهما لا معنى لهما. وأرى **أن** مثل هذا ناتج عن قلة تمرس المعلم بالعربية بكثرة المطالعة، وقلة إعمال الفكر فيما يطالع، واكتفائه بل إخلاده إلى نصوص أو أمثلة من الكتاب قليلة الحظ من اللغة الرصينة. ولا أقصد بالرصين ما كان قديما، فكثيرا ما أكدى

القديم وأجدى الحديث؛ إنما أعني به ما كان وثيق الصلة بالأساليب العربية الصحيحة.

هذا النحو الذي انحرف عن سبيله وابتعد عن غايته وصار مادة مستقلة بنفسها مترامية الأطراف ومجالا للاختلاف وتشعب الأفكار هو الذي ثار عليه الجاحظ ورمى أصحابه من معاصريه بالعجز عن تحبير صفحة واحدة مما يعتد به في الكتابة. وثار عبد القاهر الجرجاني على ما آل إليه من تمحل وعلى الاشتغال فيه بما لا ينفع الناس وعلى ابتعاده عما يخدم العربية في أصالتها ويبين أسرار تراكيبها وروعة بلاغتها. وجاء ابن مضاء القرطبي (ت.592) فتعمق في دراسة النحو وألّف فيه ثلاثة كتب لم يبق منها إلاّ "كتاب الرّدّ على النحاة". وفيه حمل حملة عنيفة على مناهب النحو القديمة وعاب عليها التعقيد والغموض والتمحّل في التعليل وقلّة الجدوى ودعا إلى تبسيط النحو وجعله أكثر وضوحا وتأسيسه على دراسة اللغة في ملامحها الحقيقيّة البارزة. وقرّر ابن خلدون بعده أنّ اللغة ملكة وأنّها تكتسب بالممارسة ووفرة المحفوظ لا بمعرفة القواعد المجرّدة. وتهكّم المنفلوطيّ مؤسّس النثر المعاصر ومعبّد سبيله، تهكّم في "النظرات" بطريقة تعليم النحو على عهده وبمن يعدّ القواعد أهمّ وسيلة لتعليم العربيّة وتعلّمها. وجاء الشيخ البشير الإبراهيميّ، وكانت معاهد التعليم في النصف الأوّل من القرن العشرين تحصر تدريس العربيّة في حفظ متون النحو لا سيّما "الأجرّوميّة" و"قطر الندى" و"ألفيّة" ابن مالك" فقال بأسلوبه الساخر المتميّز: "وإذا أنفقنا أعمارنا في القواعد فمتى يتمّ البناء"؟ بل عدّ أنّ هذا المسلك لا خير فيه فقال في موضع آخر من البصائر: "وإذا أنفقنا أعمارنا في القواعد بقينا قواعد".

ومهما يكن من أمر فقد كثر المتبرّمون بطرائق النحو التعليمي في مؤسّسات الأقطار العربيّة وأرجعوا إليها ما نشكو من ضعف في مستوى المعلّمين والتلاميذ ودعوا إلى تيسير النحو بالتفكير في تصور جديد له وتطويعه لمقتضيات العصر ونشره بوسائل جديدة من المتحدثات العلميّة. وقد حاول بعضهم تبسيط المادّة النحويّة القديمة بحذف ما لا داعي إليه وإضافة ما أهمل القدماء، وبإعادة التبويب، وبالتركيز على الاستعمال اللغويّ في الكلمة والجملة والنّصّ لتخليص النحو من هيمنة الإعراب ولتوسيع مجاله. ومن أبرزهم مصطفى إبراهيم صاحب "إحياء النحو" وشوقي ضيف مؤلّف "تجديد النحو" و" تيسير النحو التعليميّ قديما وحديثا". وقد سبقهما جيل لم يزد على أن قدّم المادّة القديمة بأسلوب جديد وأمثلة حديثة خالية من الشواهد الشعريّة المعقّدة أو المرويّة بما يخدم الغرض بَلْهَ الموضوعة. ومن هذا الجيل مصطفى الغلاينيّ ورشيد الشرتونيّ وأحمد الهاشميّ وإبراهيم الأبياريّ وغيرهم من علماء مصر ولبنان. وقد نصّوا في مؤلّفاتهم على أنهم صاغوا ما ورد في ألفيّة ابن مالك وشروحها بأسلوب سهل واضح مناسب لأبناء عصرهم. ومن المؤلّفات اللاّفتة للنظر "الأحرفيّة أو القواعد الجديدة في العربيّة" ليوسف السَّودا. قرّر فيه صعوبة العربيّة لصعوبة نحوها وتعقيده و بنائه على أسس غير سليمة كالعناية بالشكل دون المعنى، والخطإ في التسمية والتعريف، وفلسفة اللغة. واقترح تجديدا جذريّا اعتمد فيه الدراسات المقارنة فأخضع النحو العربيّ إخضاعا تامّا وبمهارة فائقة إلى التصوّرات الغربيّة الموروثة عن اليونان والرومان. سمى النحو " أحرفيّة "، وكثيرا ما يستعمل اللفظ" غراماطيقا"، ومعناه في اليونانية "معرفة قراءة الحروف"، حروف الهجاء. ومنه عنوان كتابه " الأحرفية". ويدعو الفاعل ونائب الفاعل "الفعيل" لأنّ صيغة فعيل في العربيّة تكون إمّا بمعنى

فاعل مثل سميع وعليم وخبير وبصير وإمّا بمعنى مفعول كذبيح وقتيل وطريح. وهو بذلك يحصل على مصطلح يعادل كلمة: sujet بالفرنسية مثلا (من subjectus اللاّتينية ومعناه خاضع ل...). ويسمّي المفعول **به** "التّميم" (complément). والجملة الفعليّة عنده ما كان فيها فعل لا ما بدئ بفعل؛ وهو تصوّر غربيّ. واقترح حذف أبواب كثيرة من النحو وتعديل أخرى فيه. والحقيقة أنّ هذا الكتاب جدير بالعناية رغم ما فيه من التأثّر المفرط بالثقافة الغربيّة. أمّا الخطأ في التسمية والتعريف الذي يعيبه على النحو العربيّ فلا يخلو منه النحو اليونانيّ أو اللاتينيّ أو الانجليزيّ أو الفرنسيّ... فالفعل يقابله في اللغات الغربيّة المجاورة: verbe– verb – verbo حسب اللغة المقصودة؛ من اللاتينيّة verbum وأصل معناه " الكلام؛ النبرة الصّوتيّة؛ الكلمة". سمّوا الفعل "كلمة" لأنّهم يعدونه أهّم عناصر الجملة، ومنه في التعبير الدّيني: Le verbe de Dieu (كلمة الله : عيسى بن مريم). والفاعل في النحو العربيّ تقابله ألفاظ مأخوذة من subjectus اللاتينيّة كما رأينا، وتدلّ في معناها الأصليّ على المفعوليّة لا على الفاعليّة. فإذا ما بحثنا عن اللفظ phrase الذي يقابل "الجملة" وجدناه من اللاتينيّة phrasis بمعنى طريقة التعبير، أخذ عن اليونانيّة phrazein(شَرَحَ).

أردت أن أبيّن أنّ المصطلحات في أيّ فنّ من الفنون غالبا ما تكون بعيدة عن معناها الأصليّ وأنّ عامل الزمن والاستعمال هما اللذان يجعلانها تكتسب دلالة تستقرّ عليها فتصبح نوعا من العلم. شأنها شأن الإنسان عندما يولد. يدعى "صالحا" على سبيل التيمّن. فإذا ما شبّ على الرّذائل واكتساب المعاصي لم يغيّر اسمه. ذلك ما وقع للفظ "حرف " في النحو العربيّ. لم يكن يعني عند سيبويه سوى كلمة يتحدّد معناها بالسياق ولذلك قال: "فالكَلِمُ اسم،

وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل" يريد: وكلمة جاءت لمعنى وليست باسم ولا فعل. وكذلك عرفته المعاجم؛ فكثيرا ما يقول الأزهريّ في كتابه "تهذيب اللغة": "وأنا واقف في هذا الحرف"، يقصد به الكلمة التي لم يتبيّن معناها. لكنّه بكثرة الاستعمال وبشيء من التوهّم دلّ على المصطلح المعروف فصار أحد أنواع الكلمة الثلاثة.

لست أقصد بما سبق أنّ النحو العربيّ خال من العيوب وأنّ تحسينه في مضمونه وشكله محظور، فذلك هو الجمود بعينه، الجمود المناقض لنواميس الطبيعة ومنطق الأشياء. إنما أخالف من لا يفرّق بين اللغة وبين النحو ويظن أنّ قواعد العربيّة هي المسؤول الأوّل عن ضعف مستوانا وعجزنا عن اكتساب لغتنا بكلّ بساطة وبدون إضاعة الوقت. وذلك ما نفّرنا من لساننا ورمانا في أحضان ألسنة غيرنا. ليس أدلّ على ذلك ممّا روى إحسان عبد القدّوس في مجلّة روزا اليوسف ووافق عليه مؤلّف "الأحرفيّة" (ص15– 16) من أن مؤنس بن طه حسين عميد الأدب العربيّ وقرينته ليلى العلايلي حفيدة أمير الشعراء أحمد شوقي لم يجدا إلى فهم اللغة العربيّة سبيلا. وراح إحسان عبد القدّوس يقرّر في تهكّم مرير أن مؤنسا يعرف عن بالزاك وموباسان وبول سارتر أكثر ممّا يعرف عن نجيب محفوظ وتوفيق الحكيم ويوسف الشّارونيّ... وليلى لا تتكلّم اللغة العربيّة إلاّ كما أتكلّم أنا الإيطاليّة..." وأرجع ذلك إلى أنّ "أساطين اللغة العربيّة، ومن بينهم طه حسين، لا يريدون أن يسمعوا وقْع خطوات الزّمن وهي تدوس على تعاليمهم وقواعدهم اللغويّة، ولا يريدون أن يحسّوا بأنّ اللغة العربيّة أصبحت بين أيديهم ثقيلة الدّم، معقّدة النغم، بحيث لا يستطيع الجيل الجديد المتحرّر، المنطلق في أنغام الفرنسيّة والأنكليزيّة، أن يستسيغها..."

لا طه حسين ولا شوقي، فيما أعلم، أنفقا العمر في تعلّم القواعد العربيّة. فيم حظي الأوّل بالعمادة والثاني بالإمارة؟ أظنّ أنّ إحسان عبد القدّوس يعرف الجواب. إنّما نالا ما نالا من الرّتب السامية والألقاب المستحقّة بالممارسة التي قرّرت مبدأها في أوّل حديثي هذا، الممارسة اليوميّة بالمطالعة وحفظ النماذج الرّفيعة من روائع النثر والشعر وبإنتاجهما النثريّ البديع ممّا يعرفه القاصي والدّاني والقريب والغريب ويعترف به كلّ معاصر سرّا وعلانية.

هذه الممارسة هي التي أركّز عليها في وسائل تعلّم اللغة وتعليمها في مؤسّساتنا. وأنطلق من مواهب الطفل واستعداده في سنّ مبكّرة لاكتساب اللغة. لاشكّ في أنّ التلميذ الجزائريّ، في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيّ، يعرف الكثير ممّا يحتاج إليه في صلته بغيره، وممّا اكتسبه ومارسه في أسرته وفي الشارع والمدرسة. وقد يكون ما يعرف إحدى اللهجات الدّارجة المنحدرة من العربيّة الفصحى، وهو الأغلب أو من اللغة الأصليّة المشتركة في المغرب الإسلاميّ.

واللهجة العربيّة الدّارجة هي الوحيدة التي أعرفها مع الأسف. فهي التي تكون مرتكزي ومصدر ملاحظاتي. لهجة عربيّة خالية من الإعراب كاللغات الغربيّة الحديثة، ومن التثنية إلاّ في الحالات النادرة، ومن بعض الضمائر، وبعض الصيغ الصرفيّة كصيغة المبنيّ لما لم يُسَمَّ فاعله إلاّ عند البدو وفي بعض الحالات. فقدت الكثير من مادّتها اللغويّة ومن سماتها واحتفظت كذلك بالكثير ممّا يساعد الولد على استيعاب الفصحى بسهولة وبمبادئ تربويّة ستتّضح شيئا فشيئا.

وممّا يجدر التذكير به أنّ الولد لا يكتسب اللغة في منزل أبويه أو في غيره بمجرّد المحاكاة إنما يُعْمِلُ فكرَه فيما يسمع أو يستمع إليه ويقابل بين الألفاظ والصيَغ الصرفيّة والتراكيب ويستنتج القواعد فيميّز بين الاسم والفعل

والحرف، والمذكّر والمؤنّث، والمفرد والجمع، والمخاطب والغائب، والمسند والمسند إليه، والفاعليّة والمفعوليّة مهما كان نوعها، وظرف المكان وظرف الزمان ويعرف النداء وحروفه، والاستثناء وبعض أدواته، وجمع القلّة وجمع الكثرة، والتصغير والعديد من دلالاته ، والكثير ممّا يحضرني ذكره وما لا يحضرني. نعم يعرف ذلك وإن لم يسمّه له أحد، لأنّه "حيوان لغويّ" كما قيل، يكتشفه بالتدرّج وبطريقة لا ندرك كنهها لأنّها عفويّة لا شعوريّة؛ واللاشعور عالم لا نعرف له حدّا ولم نؤْتَ من علمه إلاّ القليل. ويفرط الولد في السؤال، في فترة معيّنة، حتّى يُرهق ذويه، وكثيرا ما يعجزون عن الإجابة. يسأل لمجرّد المعرفة؛ وتتنوّع أسئلته. ثمّ يَثنيه عن ذلك نشاطات أخرى واهتمامات تفرضها سنّه. وما إن يبلغ فترة المراهقة حتى يعرف الكثير من لغته المحلّيّة ويدرك من أسرارها ما لا يدرك المعلّم وكثير من الأساتذة من العربيّة الفصحى لا سيّما إذا كان منطلقهم في تعلّم العربيّة النحو ومؤلّفاته المفصّل منها والمختصر. ولنأخذ لذلك مثلا "التقديم والتأخير" في السهل من مواضعه؛ فلو سألت معلّما عن الفرق في الدلالة بين " محمّد في الدّار" و "في الدّار محمّد " لأجابك، من غير تردّد، بأنّ الفرق الوحيد بينهما التقديم والتأخير في المبتدإ والخبر. وإن سألت عن ذلك تلميذ المرحلة العليا من التعليم الأساسيّ عجز عن الجواب أيضا لأنّه لم يتعوّد التحليل اللغويّ ولا ينتبه إلى أن التعبير يفرضه ما ينتظر المخاطب من مخاطبه. لكنّه في لهجته الدّارجة يميّز بين التركيبين. فإن سألته بلهجته: " أين محمد ؟" كان جوابه: "محمّد في الدار". وإن قلت له بلهجته أيضا: "من في الدار ؟" ردّ عليك بتقديم المكان: "في الدار محمّد". وخير دليل على ذلك أنّه يلجأ تارة إلى حذف ما تعرف فيقتصر في جوابه على ما تجهل. إن سألته: " أين محمّد ؟" أدرك بسليقته أنّك تسأل عن المكان فيجيبك عنه قائلا:"في الدّار"

وإن: كان سؤالك: "من في الدار؟" عرف بسليقته كذلك أنّك تعلم أنّ في الدار شخصا أو عدّة أشخاص، أو شيئا من هذا القبيل، فيحذف المعلوم ويخبر عن المجهول فيجيب: "محمّد". أمّا كتب النحو فتفصل في أغلب الأحيان بين التركيب وبين الدّلالة فينتج عن هذه الطريقة في عرض القواعد الفصل بين النحو واللغة وتضلّ أسرار اللغة عن متعلّمها. فلا يبقى له إلاّ الحفظ والذاكرة بغير إدراك كبير للفروق في المعاني.

يكاد الولد يعرف معظم أبواب النحو. والمهتمّون بلغة الطفل يدركون ذلك بل تدهشهم تارة بعض ملاحظاته. وقد ينبّهك بأخطائه إلى ميادين لم تخطر لك ببال. قال أحد التلاميذ في حصّة تفتيش: ″ رأيت الأُسُودَ مجتمعين ". فقلت: "أللأسود عقول؟ أيتكلّمون كما يتكلّم الناس؟" فأجابني بكلّ بساطة: كانوا يتكلّمون". فعزّ عليّ أن أقضي على جزء مقدّس من حياته البريئة البديعة و"أزعم" أن ما كان يسمع أو يحفظ من خرافات على ألسنة الحيوانات محض خرافة. فاضطررت إلى تصديقه فقلت له:" نعم ! كانوا يتكلمون لكنهم انقطعوا عن الكلام منذ زمن بعيد، ولذلك يقال اليوم : " رأيت الأسود مجتمعة ". وعدت إلى مكاني مردّدا في نفسي المثل العربيّ: "قد يُؤتى الرّجل من مأمنه."

لا يجهل الولد في التعليم الأساسيّ، وفي الغالب من الأحوال، **إلا** ّما تتميّز به الفصحى عن لهجته من مادّة لغويّة وصيغ صرفيّة ومن إعراب (الرّفع والنصب والجرّ والجزم). وبما أنّه تعلّمَ لسانَه بالممارسة واكتشف معاييره بنفسه وبطريقة نجهلها لأنّها لا شعورية، كما تبيّن لنا، وجب **أن** نحاذي، ما أمكن، هذا المنهج في تعليمه الفصحى. وبذلك نتجنّب الأسباب التي قيل إنها جعلت العربيّة شاقّة بعيدة المنال محنّطة لم تتغيّر منذ اثني عشر قرنا. بل قيل **إنّ** الخليل وسيبويه

وأبا عليّ الفارسيّ وابن جنّي لو بُعثوا وعرفوا وضعنا على حقيقته لعجبوا من إصرارنا على ترديد أقوالهم وتَبَنّينا آراءَهم وقد وضعت لعصر غير عصرنا.

ينطلق المعلّم من الرّصيد اللغوي للتلميذ، الرّصيد المعدَّل، المشترك بين الفصحى والعامّيّة، المنتقى من محيطه، المناسب لعصره ولمستواه الذهنيّ ولميوله الطبيعيّة، مع إثرائه بما يفتقر إليه من ألفاظ الحضارة. ولا يوفّر ذلك إلاّ الكتاب المدرسيّ المقرّر لكلّ سنة، المرفق بإرشادات تربويّة تساعد المعلّم على القيام بمهمّته. ولا ينبغي لأحد من المشرفين على التعليم التفكير في أنّ للنحو أهمّيّة كبرى في اكتساب اللّغة، فقد تقرّر أنها ممارسة يوميّة تخوّل الولد التعامل مع اللسان واكتشاف قواعده بنفسه كما اكتشف قواعد لهجته دون أن يذكر له أحد مصطلحا من مصطلحاتها أو يعرّفه بابا من أبوابها جلّ أو حقُر. لكنّ النحو المبسّط المقتصر فيه على الأهم يثبّت القاعدة التي يكتشفها التلميذ. وعلماء التربيَة مجمعون على أنّ القاعدة لا تسجّل إلاّ بعد ما يتمرّس بها المتعلّم، بعد أن يتعوّد في حواره مع معلّميه كلّهم ومع أترابه مواضع الرفع والنصب والجرّ والجزم والصحيح والمعتلّ والمقصور والممدود وغيرها ممّا يجهل إلاّ برياضة اللسان عليه مدّة كافية وتعطى الأولويّة في ذلك للمشافهة لأنّ الإفراط في كتابة ما يكتسب شفاها مَضْيَعَةٌ للوقت.

معظم التعريفات النحويّة مختلَف فيها أو ناقصة أو غير صحيحة أو لا يفهمها الولد لأنّها فوق مستواه، فلا داعي لإضاعة الوقت في تكليف الولد حفظها واستظهارها. يكفيه أن يقول مثلا: "كتبَ التلميذُ الدّرسَ"، و"محمد غائب"، و اشتريت ثلاثة كتبٍ وأحدَ عشرَ دفترا" وأن يعرف متى يرفع المرفوع وكيف يرفعه ومتى ينصب المنصوب وكيف ينصبه، وغير ذلك ممّا يفرضه النطق الفصيح. ولا يوجد في سنّ الدّراسة من يجهل نوع الكلمات في مثل هذه

الجمل لأنّه مارسها في لهجته بضع سنين بدون إعراب وبشيء من التحريف. لكنّه يعرف مفاهيمها دون مصطلحاتها. يعرف في المثال الأوّل أنّ "كتب" حدثٌ وقع في الماضي وأن التلميذ هو الكاتب وأنّ الدّرس هو المكتوب، مع أنّه لم يسمع مثل هذا التركيب إلاّ في حجرة الدّرس لأنّ اللهجات العامّيّة أهملته منذ ألف سنة. فلا يوجد في كلامنا الدارج جملة فعليّة فاعلها ومفعولها اسمان ظاهران. لا يقول أحد: "ضربْ صالحْ عمّارْ"؛ إنما يقدم الفاعل (صالحْ ضربْ عمّارْ). لكنّه يقول: " ضَرْبُه صالحْ " لأن المفعول به ضمير.

وجدنا فراغا كبيرا في مجال التربية والتعليم، بعد الاستقلال، و"الطبيعة تكره الفراغ" كما يقول العلماء. فاضطُرِرْنا إلى العمل بالوسائل الموجودة وبالاستعارة من الخارج. ولم تكن الإطارات مستعدّة استعدادا حقيقيّا لأداء مهمّتها لا في المضمون ولا في الطريقة. وألجأتنا الضرورة إلى ما كان يدعى بنظام الدّوامَيْنِ. وممّا زاد الطينَ بلَّةً كثرة التلاميذ في الصّفّ الواحد. وبما أنّ العربيّة كانت في عهد الاحتلال غريبة في عقر دارها، ودُورَ المعلّمين لم تُنْشَأ إلاّ في أواخر الستّينيّات بوسائل جدّ محدودة وإطارات تنقصها الكفاءة العلميّة التربويّة نتج عن ذلك نقص ملحوظ في المستوى، وعلى جميع الأصعدة.

وإذا كان المعلِّم الركن الأساس في كل مؤسّسة تربوية فإنّ؛ البرامج المقرّرة وملاءمتها لمستوى المتلَقِّي ومتطّلبات محيطه وواقع حياته وعصره تقتضي الكفاءة التربويّة، والضلاعة بعلم نفس المتلقّي في مختلف أطوار سنّه، ومسايرة العصر، وحسن اختيار المضمون والمهارة في تصنيفه وفي طريقة توزيعه، وتوخّي ما يجعل المادّة سهلة مستساغة، محبّبة إلى التلميذ، وثيقة الصلة بمحيطه وميوله واهتمامه الغالب عليه.

انطلقنا في حديثنا هذا من مبدإ أنّ "اللغة ممارسة" وأنّ الطفل "حيوان لغويّ" يستنبط القواعد بمجرّد سماعه لغة والديه. يستنبطها، كما قلنا، بعمليّة فكريّة لا نعرف كنهها لأنها لا شعوريّة. والعلماء المعاصرون مجمعون على ذلك. والتاريخ يؤكّده وصبياننا يعطوننا الدّليل عليه صباح مساء: لا يعرفون أبواب النحو والصّرف ولكنّهم يحسنون الخطاب باللغة التي نشأوا عليها. بل هم أقدر من الرّاشد على استيعاب اللغات الأجنبيّة مهما كانت طبيعتها. وقد بسطت القول في ذلك فلا داعي إلى الرّجوع إليه. إنّما أذكّر به لأنقض معتقدا رسخ في الأذهان منذ ثلاثة عشر قرنا وصعُبَ التخلّص منه، معتقدا مفاده أنّ النحو، بأوسع معانيه، باب العربيّة، لا سبيل إلى إتقانها إلاّ به. وقد بيّنت أن فطاحل الأدب العربيّ فنّدوا هذا الاعتقاد بأقوالهم وبما تركوا من نماذج لا تضاهَى في بيانها الساحر العجيب.

لا أريد التقليل من أهمّيّة النحو ولا حذفه من التعليم إنّما أرمي إلى إحلاله المحلّ اللاّئق به وتصحيح مفهومه وتقويم مسالكه وإزالة متاهاته التي أضلّت الكثير من المؤلّفين والمدرّسين منذ زمن بعيد وما زال يعاني منها المتعلّم صبيّا ومراهقا وشابّا. ليس النحو علما يُعْرَفُ به أواخر الكَلِم إعرابا وبناءا، كما حَدَّهُ القدماء ولا ينبغي أن توزّع أبوابه على الرفع والنصب والجرّ والجزم كما نجد في معظم المؤلّفات قديمها وحديثها؛ ممّا حرمنا من معرفة أسرار العربيّة وأساليبها المتنوّعة ومقدرتها على التعبير وفنونه. إنّما هو قانون تأليف الكلام. وموضوعه دراسة الكلمة في الجملة في النصّ. أمّا الإعراب فأصل معناه الإبانة والإفصاح ومنه "أعرب عمّا في ضميره". ثمّ استعير لتغيّر آخر الكلمة بتغيّر العوامل المؤثّرة فيها؛ ولتوضيح العلاقات بين عناصر الجملة وبعض أجزاء النّصّ.

يعرف التلميذ الكثير من مكوّنات الجملة إذا أخذت من بيئته وكانت ممّا يستعمله قبل اختلافه إلى المدرسة وأثناءَه. إنّما يعرفه محرّفا إلى حدّ ما. يقول: "جَا حْسَنْ " و"فْتَحْت الْبابْ " و"عْلِي حاضَرْ ". ويدرك العلاقات التي تربط بين عناصر هذه الجمل الثّلاث وإن كان يجهل مصطلحاتها النحويّة كما ذكرت في أوّل حديثي. ومهمّة المعلّم استغلال هذا الرصيد والتزام الفصحى وحمل التلميذ على التزامها طيلة الدّرس وبذلك يربط الولد ربطا وثيقا بين لهجته وبين اللغة الفصيحة ويمكّن معلّمه من إصلاح أخطائه ومن التمرّس بالعربيّة كما تمرّس بلهجته. وهنالك، هنالك فقط يتحقّق المبدأ الأوّل الذي قرّره العلم وذكّرت به في مستهلّ ردّي على صديقي الذي زعم أنّ العربيّة من أصعب اللغات. وكلّما كانت ممارسة الفصحى في سنّ مبكّرة كانت أجدى وأرسخ في الذهن وتقلّصت الفروق بين اللهجات المحليّة الجزائريّة أيّا كان أصلها. وممّا لا ريب فيه أن مقدرة الصبيّ على استيعاب اللغات مذهلة، لا فرق في ذلك بين صبيّ وآخر إلاّ بالممارسة القويّة مرتكزاتُها. والمرتكز الأساس أن يكون المعلّم يقظَ الضمير، ضليعا بمادّته، قليل الكبوات، صالحا لأن يكون قدوة لتلامذته في الاستعمال اللغويّ الصحيح وفي تجنيبهم ما عدا ذلك ممّا لا دخل له في تقويم اللسان. ولا يقومّ اللسان إلاّ الصحيحُ من الصيغ والتراكيب. فعلى المعلّم أن يجتنب الخطاب بالعامية لأنها تنافي مبدأ ممارسة الفصحى؛ واللغة ممارسة كما ذكرت. وعليه أن يجتنب اللحن في الصيغ والتراكيب، لاسيّما في السنوات الدّنيا من الدّراسة، لأن الولد غضّ، قويّ الذاكرة؛ وما طُبِعَ في ذهنه صعُبَ التخلّص منه. وقد لاحظ غيري ولاحظتُ أنّ التلميذ الذي عُوِّدَ الفصيحَ ينبّه أستاذه إلى لحنه.

قد يقول قائل إنّ هذه قضايا معروفة فلا داعي إلى ذكرها بَلْهَ التذكير بها. وأقول إنّ هذه "القضايا المعروفة" أصل الدّاء في معظم مؤسّساتنا التعليميّة.

لأنّ المعلّمين والأساتذة في أغلب الأحوال لا يستعملون الفصحى إلاّ في حصّة التفتيش. وبذلك يكون تعليمهم نظرياً تكثر فيه القواعد النحويّة التي يتبرّم بها التلميذ لأنّه لا يفهمها ولأنّه مطالب بحفظها حفظا آليّا، وفْقا للقاعدة المشهورة : "أرجِعوا إلينا ما أعطيناكم وأصعب الأشياء وأمَرُّها أن يحفظ الولد ما لم يفهم وأن يُرجِع ما لم يُعْطَ. وإن استعملوها أساؤوا استعمالها. فالدّرس، في التعليمات الرّسميّة، مشترك بين المعلّم أو الأستاذ وتلامذته، مبنيّ على الحوار القائم على السؤال والجواب. وقليلا ما سمعت في حصّة من الحصص التي حضرتها سؤالا عربيّا صحيحا، بل نادرا ما وجدت من ينتبه إلى أنّه غير صحيح، غير منطقيّ. يقابل المعلّم أو الأستاذ فعلا باسم: " أغاب عليّ أم صالح ؟" (غاب، صالح) أو مكانا باسم عين : "أفي البستان خالد أم محمّد؟" (في البستان، محمّد) أو فعلا بزمان: "أذهب صباحا أم مساءا؟" (ذهب، مساءا) . والعربيّة منطقيّة تقابل الفعل بالفعل (أغاب خالد أم حضر؟)، والاسم بالاسم (أعليّ في البستان أم أخوه؟)، والصفة بالصفة (أطويل سفرنا أم قصير؟)، والمكان بالمكان (أفي المدرسة... وقع الحادث أم خارجها؟)، والزمان بالزمان (أليلا رأيته أم نهارا؟)... هذا هو المنطق وهذه هي العربيّة. والجهل بهما ليس عذرا ولا يسمح بالحكم على العربيّة. بل وجدت في درجة الماجستير من لا يفهم دلالة "هل جاء خالد أو عمر؟". وأرى ذلك راجعا إلى الفصل بين النحو والدلالات التركيبيّة وحصر الكلمة في المعرب والمبنيّ وعلاماتهما، وقصر الجملة على ما له محلّ من الإعراب وما ليس له محل. أمّا الاستعمال اللغويّ النابض بالحياة، المرهف للحسّ، الموسّع للمدارك، فنادر الوجود في مؤسّسات التعليم وبرامجه، مفتقر إلى دعائم تثبّته وتنمّيه.

وأقوى دعائم اكتساب اللغة المعلّم المميّز للصحيح من الفاسد، المثابر على تحسين مستواه العلميّ والتربويّ، المدرّب لتلامذته على الاستعمال الفصيح تدريبا يوميّا لا هوادة فيه، المقتصر على ما يقوّم اللسان، لا يعدوه إلى ما لا فائدة فيه وما لا يستوعبه الولد أو يرهق ذهنه، المتدرّج من الأبسط إلى البسيط، الذي لا يعرب لمجرّد الإعراب، ولا يعطي القاعدة إلاّ مبسّطة إلى أقصى حدود التبسيط ولتثبيتها بعد ما يكون الأولاد فهموها واستنتجوها بالتمرس بها كما يستنتجون قواعد لهجاتهم بالممارسة. أما الصرف العربيّ فمضبوط في معظم أبوابه بقواعد أساسيّة قليلة منها العامّ ومنها الخاصّ. ومن عرفها على حقيقتها سهل عليه أمر هذا الفنّ إلاّ ما كان لصيقا باللغة كمصدر الثلاثيّ وجموع التكسير ومضارع فَعَلَ. وأمّا التصريف فقياسيّ لا تجد فيه فعلا واحدا يُعجِزك تصريفه لأنّه **لا** شذوذ فيه. ومع ذلك تبقى الممارسة خير وسيلة لتثبيته في الذاكرة وجعله آليّا كحركات الجسم العاديّة. يخصّص المعلّم، كما ذكرنا، في كلّ حصّة درسٍ خمسَ دقائق لتصريف الأفعال المدروس نوعها تصريفا شفويّا. ويكون ذلك حسب المستوى وبالتدرّج. فلا تمضي ثلاث سنوات أو أربع حتّى يتحرّر التلميذ من ربقة التصريف، لأنّه يكون قد صرّف النوع الواحد أكثر من أربعمائة مرّة على أقلّ تقدير؛ صرّفه بالفعل أو بسماع أحد رفاقه. لو عُمِلَ بهذا المبدإ في مؤسّسات التعليم العربيّة شرقا وغربا لما كنت تسمع كلّ يوم بإحدى محطّات التلفزة، المرموقة في العالَم "لَقيُوا مصرعهم على أيدي المحتلّين" .

ومن دعائم ممارسة اللغة ما يُحْفَظُ من نثر وشعر ويُسْتَظْهَرُ في كلّ أسبوع ممّا هو في مستوى سنّ الأولاد وممّا يلائم ميولهم عبر مسيرتهم الدّراسيّة. هذه المادة كثيرا ما يغفل المربّون عن أهمّيّتها رغم ما لها من أهمّيّة ومن أثر عميق لا سيّما في المرحلتين الأساسيّة والثانويّة، لانّ الطالب في

الجامعة إن تعوّد حفظ النماذج الأدبيّة الرفيعة وحُبِّبَتْ إليه المطالعة رهف حسّه وشُغف بالكتاب فجعله "جليسه" إلى آخر عمره. ومن الأقوال المأثورة في علم التربية: " لم يتعلّم القراءة من انقطع عنها". ولا يقصدون القراءة بمعناها الضيّق إنّما يعنون بها المثابرة على المطالعة التي تنمّي المواهب وتوسّع الأفق في شتّى المجالات وبمختلف اللغات وتجمع بين الأصالة والحداثة وتنفُذُ إلى الحضارات البشريّة من أوسع أبوابها.

قلت لصاحبي: "ألم يك جيلنا في الأقسام الفرنسيّة مطالبا بحفظ نص نثريّ أو شعريّ يُشرَح له كلّ أسبوع؟ ألم تستظهر أنت الكثير من روائع المسرح الفرنسيّ ممّا أنتج راسين (Racine) وكورناي (Corneille) وموليير (Molière) ومن الأدب الرومانسيّ والبرناسيّ والرّمزيّ والسُّرْياليّ؟ ألم تطالع الأدب الفرنسيّ في لغته وجزءا صالحا من الأدب العالميّ المنقول إلى الفرنسيّة" ؟ قال : "بلى!" قلت:" فما كان أثر ذلك في معرفتك للفرنسيّة" ؟ وفي ثقافتك وميلك إلى استعمال هذه اللغة الأجنبيّة بدلا من استعمال اللهجة التي نشأت عليها في منزلك والفصحى التي لُقِّنتَها في مختلف المدارس وفي الجامعة" ؟ قال: "الأثر البالغ". قلت:" ومَا سبب ذلك"؟ قال: " الجوّ العامّ الذي عرفتَه، وافتقارنا آنذاك إلى كتب الطالعة، وتركيز المعلّمين على شرح المتون، ونقص كفاءتهم في الميدان التربويّ، وعدم ممارسة العربيّة ممارسة حقيقيّة. قلت : "ما زال الأمر على ما كان عليه أو يكاد يكون كذلك للأسباب التي ذكرتها لك".

النصوص التي تشرح للتلميذ وتكون في مستواه وتلائم ميوله وتلبّي رغباته ويطالب باستظهارها تقّوي ملكاته اللغويّة وتوفّر له مهارات في التعبير لا يوفّرها مجرّد الدرس وترسّخ في ذهنه الكثير ممّا اكتسب. بل تغنيه عن موادّ قلّما يستوعبها الجامعيّون. ولا أدلّ على ذلك من صبيّين جزائريّين، أوّلهما في

العاشرة من عمره وثانيهما في الثانية عشرة، كان والدهما يدرّبهما على قراءة نصوص المحفوظات وفقا لبحورها الخليليّة؛ فلم يتجاوزا المرحلة الابتدائيّة حتى استوعبا هذه البحور. وكنت أذكر لهما بيتا من شعر البحتريّ أو المتنبّي أو شوقي أو غيرهم فيعرفون وزنه قبل أن أصل إلى آخر المصراع الأوّل. فمن كان في ريب ممّا أقول فليسأل أباهما الشاعر عبد القادر بن محمّد أخي الرّوحيّ وزميلي في الدراسة. بل عرفت من المشغوفين بالشعر العربيّ مَن لم يدرس قطُّ فنّ العروض ويستحسن أو يستقبح مع ذلك ما هو بالفعل حسن أو قبيح في الزحافات والعلل. أيقال بعد ذلك إنّ التطبّع يغلب الطبع وإنّ حفظ قواعد اللغة أنجع من التمرّس بها؟

العالم العربي كلّه مسؤول عن حماية أهله وتوفير الغذاء الفكريّ والرّوحيّ لهم. واللسان لا ينتعش إلاّ بما ينتج أصحابه وبما ينقلون إليه من روائع الأدب العالميّ. ينقلونه بكفاءة. والكفاءة قوامها الثقافة الواسعة العميقة وإجادة اللغتين المنقول إليها والمنقول منها والإدراك الصحيح للمضمون؛ وعمادها الموهبة المبدعة المحافظة على روح النصّ المترجم وجماله، وليس ذلك بالأمر الهيّن. وبذلك، بذلك فقط يجمع التلميذ والطالب بين أدبه الأصيل وبين الآداب العالميّة ويحيا حياته الجدير بها ويتمكّن من ممارسة العربيّة الثريّة بالعديد من الروافد. فمادّة المطالعة جدّ ضحلةٍ في مؤسّساتنا لا سيّما في التعليم الأساسيّ. وما أحوجَها إلى نصوص. قصصيّة مشوقة بسيطة مشكولة شكلا كاملا مزيّنة بالصّوَر، يلتهمها الولد التهاما، مستقاة من الأدب الشعبيّ المطوّع إلى العربيّة والإنتاج الأصيل المعاصر أو المنقول من الآداب الأجنبيّة بأسلوب جذّاب فصيح ! ما أحوجها كذلك إلى القصص المرئيّة على الشاشة، المسموعة، أو الألعاب المسجّلة بالوسائل السّمعيّة البصريّة، التي يتعامل معها

الولد بكلّ مشاعره ويحاوره بعض أشخاصها بلغة سهلة خالية من اللحن! أمّا المسلسلات المخصّصة لأبواب النحو والصرف والتي نشاهدها على شاشاتنا فأراها إلى العقم أقرب منها إلى الإنجاب لأنّها لا تعدو **أن** تكون دروسا نحويّة، وما أبعد اللغة الحقيقيّة المؤسّسة على الممارسة بمختلف أنواعها عن النحو الآلي الجافّ القاتل للمواهب !

وصفوة القول في نظرنا أنّ العربيّة، كاللغات التي نعرفها، سهلة إذا ما كانت ممارسة يوميّة يدعمها السهل من المسالك والقويم من طرائق التعليم، صعبة إذا ما ابتُعِدَ فيها عن الجادّة. ولو اقتصر المتعلّم في اكتساب الإنجليزيّة أو الفرنسيّة أو الألمانيّة أو غيرها من اللغات الغربيّة أو من لغات العالَم مهما كانت طبيعتها ومهما سهُلت، لو اقتصر على ما يأخذ من دروس رسميّة في المؤسّسة التي يختلف إليها، بوسائل لا تمتّ إلى النجاعة ولا إلى واقعه بصلة لما أحرز منها شيئا يُذْكَرُ. ومن الطبيعي أن يجدها صعبة المنال، ويتبرّمَ بها، ويكونَ حكمه عليها غير صحيح ولو كان مجرّدا من كلّ خلفيّة.

من مواضع تيسير تعليم النحو
وحلول مقترحة

أ.د. محمود أحمد السيد

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف جوانب من تيسير تعليم النحو وأن نقدم عددًا من المقترحات حول هذا الموضوع بعد عملية العرض لتلك الجوانب.

أولا: من مواضع تيسير تعليم النحو:

اتجهت أنظار بعض الباحثين في موضوع تيسير تعليم النحو إلى المادة النحوية نفسها، واتجهت أنظار بعضهم الآخر إلى طريقة التدريس، ورأى آخرون أن التيسير في تعليم النحو إنما يرجع إلى بناء المناهج التعليمية. وفيما يأتي وقفة على هذه الاتجاهات:

أولا: المادة النحوية: لم يكن الإحساس بثقل المادة النحوية على المتعلمين وليد العصر الحاضر، إذ إن هذا الإحساس تزامن مع كثرة الافتراضات والمماحكات والتأويلات والخلافات بين المدارس النحوية، الأمر الذي دعا بعضهم إلى الشكوى والتذمر من الشذوذ والاستثناء والتأويل فيها هو ذا " **رماذ** " صاحب أبي عبيدة يشكو إلى أبي عثمان بكر المازني شيخ نحاة البصرة في عصره ما لقيه من عنت في موضوع واو المعية وفاء السببية من أن ما بعدهما ينصب بأن مضمرة وجوبا(1)، وها هو ذا الجاحظ يدعو في إحدى رسائله إلى الاقتصار في تعليم النحو للصبي على الموضوعات الأساسية التي

تؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء على حد تعبير الجاحظ.

وثار ابن مضاء القرطبي على النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم وتأويلاتهم، ورأى أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، ˝**فأحوال أواخر كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل (2)**˝.

ومن المحاولات العملية في العصور السابقة محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري في رسالته ˝ **مقدمة في النحو(3)** ˝ومحاولة أبي جعفر النحاس النحوي في كتيبه ˝**التفاحة في النحو(4)** ˝ وتشتمل الرسالة كما يشتمل الكتيب اعلى الموضوعات النحوية الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم في إصلاح لسانه في كتاب إن كتابه، أو شعر إن أنشده، أو خطبة إن ألقاها، أو رسالة إن ألفها، على حد تعبير خلف نفسه.

وأول محاولة ظهرت في العصر الحديث هي محاولة الأستاذ **إبراهيم مصطفى** في ˝**إحياء النحو**˝ عام 1937م، إذ إنه كان ثائراً على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء دون **أن** يبحثوا خصائص الكلام من حيث التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد(5) . ودعت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية عام 1938م إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان، وأن نجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد أسمته باب "**المسند إليه**"، وأوصت أن يلغى الضمير المستتر جوازاً ووجوباً(6).

ومن محاولات التيسير في القرن العشرين محاولة مؤتمر مفتشي اللغة

العربية عام 1957 الذي رأى أن الكلام ا لعربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب، وأن لكل جملة ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وأما التكملة فهي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمله، وأما الأساسيات فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا نحفظها ونقيس عليها(7)؛ وشقت هذه الدعوة طريقها إلى المناهج التربوية إبان الوحدة بين سورية ومصر، وكانت ثمة عودة عنها بعد الانفصال، فعادت المناهج التربوية في سورية إلى اعتماد مصطلحات الفاعل والمبتدأ ونائب الفاعل والخبر على النحو الذي كان سائداً قبل الوحدة.

ورمت محاولة تيسير تعليم اللغة العربية التي ظهرت في الجزائر عام 1976م بإشراف اتحاد المجامع اللغوية العربية إلى الاقتصار من المادة النحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم، والإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل، ودراسة بعض التراكيب النحوية دون تعرض لإعرابها التفصيلي كصيغ القسم والتعجب والتحذير والإغراء... وترك دراسة القواعد التي تستعمل نادراً كالتنازع والاشتغال، والإبقاء على تسمية المبتدأ بعد إن وأخواتها فيقال مبتدأ إن منصوب(8).

وفي الثمانينات ظهرت محاولة الأستاذ الدكتور شوقي ضيف في كتابه "**تجديد النحو**" وقد اعتمد ستة أسس للتجديد، منها إعادة تنسيق أبواب النحو وحذف ثمانية عشر باباً من أبوابه، والأبواب المحذوفة هي باب كان وأخواتها، باب ما ولا ولات العاملات عمل ليس، باب كاد وأخواتها، باب ظن وأخواتها، باب أعلم وأخواتها، باب التنازع، باب الاشتغال، باب الصفة المشبهة، باب اسم التفضيل، باب التعجب، باب أفعال المدح والذم، كنايات العدد، الاختصاص، التحذير، الإغراء، الاستغاثة، الندبة.

ومن الأسس المعتمدة إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي والإعراب لصحة النطق، فليس ثمة داع لمبحث لا سيما ما دام بعدها يكون مرفوعا أو منصوباً أو
مجروراً، ولا لإعراب كم الاستفهامية وكم الخبرية.

ومن الأسس التي اعتمدها الدكتور **شوقي ضيف** في تجديد النحو حذف زوائد كثيرة من مثل حذف اسم التفضيل وشروط فعل التعجب وقواعد اسم الآلة وشروط صيغ التصغير وحذف قواعد النسب، وحذف شروط الحال وأحكامها وحذف عمل الصدر . . .الخ.

أما الأبواب التي أضافها فهي باب التقديم والتأخير، وأضاف مبحثاً في حروف الزيادة وتوسع في بيان عمل المصدر والمشتقات عمل الفعل(9).

ذلك هو جانب من محاولات تيسير تعليم النحو في عصرنا الحديث والسؤال الذي يمثل: هل شقت هذه المحاولات طريقها إلى المناهج التربوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول: إن المحاولة التي شقت طريقها إلى المناهج
التربوية هي محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية، إذ إن المناهج في عصر الوحدة بين سورية ومصر طبقت ما جاء في هذه المحاولة من اعتماد المسند والمسند إليه والتكملة والأساليب. أما بقية المحاولات فقد بقيت توصياتها دون تنفيذ كمحاولة تيسير تعليم اللغة العربية في الجزائر في السبعينيات ومحاولة **الدكتور شوقي ضيف** في الثمانينيات.

ويرجع السبب إلى **أن** الإنسان يألف ما ينشأ عليه، وثمة صعوبة في تقبل التغيير فضلا عن الحرص على إبقاء الصرح الذي خلفه لنا الآباء والأجداد على النحو الذي ورد عليه دون مساس به.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلها أصحاب هذه المحاولات. بقي التذمر من

صعوبة القواعد النحوية قائما، وبقي ضعف الطلبة في اكتساب المهارات مستمراً.

وتساءل المربون: لم لا يطبق طلبتنا القواعد النحوية تطبيقا سليما في الوقت

الذي يطبقون فيه القوانين الفيزيائية والرياضيات بكل سهولة ودون مشقة؟

أليست الصعوبات التي نشكو منها قديمة؟ وكان من أشد الأصوات ارتفاعا

صوت المرحوم **الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين** عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة ورئيس جامعة عين شمس سابقا إذ يقول: "**وكنت أحسب أن ذلك الضعف مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد وبعد عن أسلوب التفكير الحديث، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل ... على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نرجعه إلى هذه الصعوبات، فهي قديمة أما الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرائق**

الجديدة في تعليم اللغة العربية(10) " فما الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية؟

2. طرائق تدريس القواعد: ثمة ثلاث طرائق لتدريس القواعد النحوية، الطريقة الأولى هي الطريقة القياسية، وكانت سائدة في مطلع القرن الماضي، والأساس الذي تقوم عليه ذكر القاعدة أولا أو المبتدأ العام ثم توضح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق على القاعدة أخيرا، وألفت الكتب النحوية التعليمية وفق هذه الطريقة ككتاب "**قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية**" لحفني ناصيف وآخرين وكتاب "**النحو الوافي**" لعباس حسن(11).

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها طريقة سهلة، وسريعة في الأداء، وتؤدي إلى استقامة لسان المتعلم. أما معارضوها فيرون أن مفاجأة المتعلم بالقاعدة قد تكون سببا في الصعوبة وبالتالي الصعوبة في التطبيق، وأنها لا تراعي المبدأ التربوي في الانتقال من السهل إلى الصعب، وأنها تضعف في المتعلم القدرة على الاستنتاج والابتكار، لاعتمادها على التلقين في حفظ القواعد واستظهارها.

وبسبب هذه السلبيات عدل عن هذه الطريقة إلى الطريقة الاستقرائية التي وضع أسسها المربى الألماني يوحنا فردريك هربارت، والتي تعتمد على عدة خطوات هي: المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، كما تعتمد على أن يكتشف المتعلمون القاعدة بأنفسهم من خلال الأمثلة التي يضعها المدرس أمامهم، وبطريق الاستقراء يتوصلون إلى القاعدة ليجيء التطبيق عليها، ولقد ألف كتاب "**النحو الواضح**" لعلي الجارم ومصطفى أمين على هذا الأساس(12).

ورأى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم هي خير معين لتحقيق أهداف القواعد النحوية، إذ أنها توصل إلى الحكم والقاعدة بالتدريج بطريق الاستقراء؛ الأمر الذي يجعل القاعدة راسخة في الذهن، وغير معرضة للنسيان بسبب الجهد المبذول في الوصول إليها، وهذه الطريقة تحرك الدوافع وتستثيرها لدى المتعلمين، إلا أن خصومها يرون أنها تعمل على تشتيت ذهن المتعلم لأن الأمثلة مستمدة من وديان متعددة ولا يربط بينها أي رابط، كما أنها بطيئة وتستغرق وقتا طويلاً حتى يصل المتعلم إلى القاعدة، والقواعد لا تكتسب إلا بالتطبيق، إلا أن حصة التطبيق قليلة.

واتجهت الأنظار إلى الطريقة المتكاملة التي يمهد لدرس القواعد فيها من خلال نص متكامل شعري أو نثري يدور حول فكرة واحدة ومن خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص يقرأه المتعلمون ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من خصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، ثم يجيء التطبيق على القاعدة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها هي الفضلى في تحقيق الأهداف، لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية كافة، وفي مواقفها الطبيعية. أما خصومها فيرون أن النصوص التي يقدم بها للقاعدة في الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل، وتاريخ عظماء العرب، وهذا يصرف ذهن المتعلم عن القاعدة إلى

تفهم المعنى، كما أن الوقوف على معاني النص والانتقال بعد ذلك إلى الأمثلة ومن ثم إلى القاعدة يستغرق وقتا طويلا ويجعل نصيب التطبيق على القاعدة قليلا فلا تتكون المهارات لدى المتعلم(13).

وعلى الرغم من التعديلات التي طرأت على طرائق تدريس القواعد لا تزال المشكلة قائمة، ولا يزال المتعلمون يرتكبون الخطأ في تعبيراتهم الكتابية والشفاهية

وفي قراءتهم، وهذا ما وجه الأنظار مجدداً إلى أن السبب يرجع إلى بناء المناهج النحوية وتأليف كتبها.

3 — بناء المناهج النحوية: رأى المربون أن بناء المناهج لا يكون بالاعتماد على مصدر واحد، إذ أن الاعتماد على المادة النحوية نفسها دون أن نأخذ المتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته، ودون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه المتعلم بالحسبان، يعد عملاً مبتوراً، ومن هنا كان بناء المناهج الحديثة يتم بتحديد أساسيات المادة النحوية تحديدا علميا، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تلبية حاجاته الشخصية والمجتمعية، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها.

ولقد تم تحديد أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وتم تحليل القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفاهية والكتابية بغية الوقوف على الموضوعات النحوية التي يستخدمها المتعلمون، كما

تم تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على

الموضوعات النحوية الوظيفية التي يستخدمها الكتاب في المجلات والصحف والكتب في مختلف المجالات، وتم أيضا تعرف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تعبيراتهم وتعرف الصعوبات اللغوية التي يواجهها العاملون في قطاعات المجتمع.

وهذه النظرة الشاملة **لا** تجد في تعدد المصادر التي ينبغي أخذها بالحسبان

جملة عند وضع المنهج بعثرة للجهود، وإنما تجد فيه نسقا متصلا يكمل بعضه بعضه الآخر، وبنيانا متراصاً يساند بعضه بعضه الآخر.

وهذه الأسس في بناء المناهج النحوية يتمم كل منها الآخر، والاعتماد على واحد منها دون الأخذ في الحسبان الأساسين الآخرين عمل غير مكتمل، فالاعتماد على الأساسيات وحدها دون النظر إلى متطلبات الحياة ومطالب المتعلم يعني أن ثمة عودة إلى المناهج التقليدية التي تقتصر فيها العناية على المادة على أنها وسيلة وغاية، وقد يكون بعض هذه الأساسيات غير لازم للمتعلم ولا يحتاج في حياته ويصبح بذلك مفروضاً عليه تعلمه، كما أن الاعتماد على المطالب اللغوية للمتعلم دون النظر إلى أساسيات المادة أو مطالب المجتمع يعد عملا مبتوراً، إذ قد تكون هناك ثغرات وقد تكون محدودة وضيقة، ولا تكفي وحدها في تزويد المتعلم بما يساعده في الحياة الاجتماعية.

كما أن الاعتماد على متطلبات المجتمع دون الأخذ بالحسبان مستوى المتعلم وأساسيات المادة يعد عملاً تعسفياً لأنه لا يقوم على واقع المتعلمين أنفسهم، وقد يفرض عليهم موضوعات ربما لا يؤهلهم مستوى نضجهم لتقبلها، وهذا يؤدي إلى بعثرة الجهود.

ومن هنا اتجهت التربية الحديثة إلى الأخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة لهذه الأسس في وحدة عضوية متسقة(14).

إلا أن مشكلة ضعف المتعلمين في اكتساب المهارات النحوية لا تزال قائمة على الرغم من الجهود التي بذلت في تيسير المادة النحوية، وفي تيسير طرائق تدريسها، وفي تيسير بناء مناهجها، ويبقى السؤال قائما: ما السبل التي ينبغي لنا أن نسلكها تحقيقاً للأهداف المرسومة لتعليم القواعد النحوية في عصمة اللسان والقلم من الغلط؟

هذا ما سنحاول تعرفه في القسم الثاني من هذا البحث.

ثانيا- حلول مقترحة

من الحلول المقترحة للارتقاء بواقع تعليم النحو ومساعدة المتعلمين على اكتساب مهارته:

1. الإبقاء على المصطلحات النحوية التي خلفها لنا أجدادنا القدامى، وما من لغة في العالم إلا لها قواعدها ومصطلحاتها، وإن كل تيسير لتعليم النحو لا بد أن يأخذ بالحسبان الإبقاء على استخدام المصطلحات ما دامت موحدة وموحدة في مناهجنا التربوية على نطاق الساحة العربية في منأى عن الاجتهادات التي تؤدي إلى البلبلة وعدم الاتفاق حولها.

2. التدرج في عملية اكتساب المهارات النحوية، وأقترح أن يركز في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي مرحلة الرياض قبلها على استخدام القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية كالتدريب على التطابق في استعمال كل من اسم الإشارة والاسم الموصول والضمير وحالات الإفراد والتثنية والجمع وفي التذكير والتأنيث، والتدريب على إسناد الفعل إلى الضمائر، والتدريب على مواقف الاستفهام ... الخ، ومع النمو الفكري

للناشئة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تقدم المصطلحات النحوية والتطبيق عليها؛ وفي المرحلة الثانوية يكون ثمة تعزيز للمهارات المكتسبة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

3. الإكثار من حفظ النصوص في المراحل الأولى شعرية كانت أو نثرية، حتى تكون هذه النصوص رصيدا لغويا للمتعلمين في المراحل التالية، وعلى قدر حفظ النصوص يستقيم اللسان وينعكس على صحة القلم بعد ذلك في التعبيرات الكتابية وفي ممارسة المناشط اللغوية، على أن تضبط الكتب كافة في المراحل الأولى بالشكل وضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التالية.

4. الإبتعاد عن الشذوذات والاستثناءات والتركيز على الموضوعات النحوية الوظيفية التي تخدم المتعلم في حياته وتلبي حاجاته، وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويستمتع فيفهم بصورة صحيحة فينقل رسالته بوضوح إلى الآخرين.

ومن الموضوعات النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة وتواتراتها عالية في الاستخدام الإفراد والتثنية والجمع، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الضمائر، الفعل والفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، اتصال إن وأخواتها ب "ما" كسر همزة إن وفتحها، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله ، المفعول فيه، الحال، التمييز، المدد، المضاف إليه ، المجرور بالحرف، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، حذف ياء المنقوص، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط

غير الجازمة، أسلوب النفي، أسلوب الاختصاص، أسلوب النداء، أسلوب التعجب، المجرد والمزيد، المصدر المؤول، الأسماء الخمسة، التوابع، الممنوع

من الصرف، والاقتصار في الموضوعات النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة واستبعاد ما لا يستعمل، على أن يترك للمتخصصين فيما بعد، فنقتصر على البدل المطابق ومن حروف الجزم على "**لم، لام الأمر، لا الناهية**"، وذكر "**لا**" النافية للجنس بين أخوات إن و"أما" بين أدوات الشرط غير الجازمة، وتوكيد الضمير بين فروع التوكيد لاستعمالها في الحياة .... الخ.

5. التركيز في التدريبات العلاجية وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب

على مكامن الخطإ في أساليب المتعلمين، وخاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم الفصيحة من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجرم، إسناد الفعل إلى نون النسوة والتركيز على الاسم الصريح إفراداً وتثنية وجمعا، وفي حالات الرفع والنصب والجر، وذلك في المباحث التي تشتمل على الاسم الصريح مثل الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، المعطوف، الأسماء الخمسة ... الخ(15) .

ومن الواضح **أن** الاسم الصريح يكون مفردا **أو** مثنى **أو** جمع مذكر سالماً، **أو**

جمع مؤنث سالماً **أو** جمع تكسير أو اسما موصولا أو اسم إشارة أو اسما من الأسماء الخمسة(16).

والمتعلمون تكثر الأخطاء لديهم في الاسم الصريح كما في المفعول به والنعت وخبر المبتدإ أو خبر كان وخبر إن والحال والفاعل وذلك في حالة

الإفراد وجمع التكسير بتأثير العامية في الفصيحة، فالعامية تميل إلى التسكين في الكلمات وعدم تنوينها، وقد انتقل ذلك إلى الفصيحة في استخدامات المتعلمين، وهذا التفسير ينطبق على التمييز والمفعول لأجله والمفعول المطلق أيضاً.

والخطأ في بحث الضمير يقع في التطابق مع المثنى **أو** جمع الإناث أو جمع الذكور ونسبة الخطأ في حال التثنية وجمع الإناث مرتفعة، ويفسر السبب في ارتفاع نسبة التواتر في هاتين الحالتين بتسرب أحكام العامية إلى الفصيحة، ففي العامية انتفت حالة التثنية وجمع الإناث، وحلت محلها حالة جمع الذكور، وفي بحث الأسماء الخمسة تفوق نسبة الخطإ في حال النصب غيرها من الحالات، ويفسر السبب بتأثير العامية أيضاً، فالمتعلمون عندما يستخدمون الأسماء الخمسة فإنهم يستخدمونها في حالة الرفع في الأعم الأغلب على غرار ما هو متبع في العامية.

والخطأ في الفعل المضارع في الحالة التي يكون فيها مرفوعاً بثبوت النون يكون مرتفعاً، وفي الحالة التي يكون فيها مبنيا لاتصاله بنون النسوة، ومرد ذلك إلى تأثير العامية في الفضيحة، ففي حال إسناد الفعل المضارع إلى واو الجماعة أو ألف الاثنين أو ياء المؤنثة المخاطبة لا يضع المتعلمون النون بعد كل من الواو أو الألف أو الياء حسبما هو مستخدم في العامية، وفي حال إسناد الفعل المضارع إلى نون النسوة يضعون مكانها واو الجماعة دون النون على غرار ما هو مستخدم في العامية، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الفعل الماضي لدى إسناده إلى نون النسوة.

أما في الحالة التي يكون فيها الماضي معتل الآخر ويسند إلى الضمير فنادرا ما ترد الألف إلى أصلها، وإنما يوضع الفعل على حاله المستخدمة في

العامية أيضاً، فالفعل دعا لدى إسناده إلى ضمير المتكلم يقول دعيت بدلا من دعوت.

والخطأ في فعل الأمر في الحالات التي يكون فيها معتل الآخر أو مبنيا على حذف النون أو معتل الوسط، وتبرز في اعتلال الوسط أساليب العامية أيضا، ففي العامية نقول قوم وقول بدلا من قم وقل.

ومن تأثيرات العامية أيضاً استخدام الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، إذ إن المتعلمين يستخدمون الفعل في حالة الجمع مع الفاعل الجمع أو المثنى ولا يستخدمون الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، فيقولون قاموا الولدين وقاموا البنات وراحوا الأولاد.

5. التركيز على اكتساب المهارات النحوية، والمهارات لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار وبصورة طبيعية، في مواقف حياتية متنوعة وذلك بدلاً من التكرار الآلي الببغائي، إذ لا يكفي أن يحفظ المتعلم القاعدة النحوية وأن يعيدها تكراراً آلياً، بل لا بد أن يمارسها في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وكان "**ابن خلدون**" في تراثنا العربي قد أشار إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات على حد تعبيره، إذ يرى "أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة الخاصة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون

حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"(16).

وهذا المنحى الذي يشير إليه ابن خلدون في اكتساب المهارة النحوية كان قد طبقه عملياً "بليبايف" في جامعة موسكو إذ أنه فرق بين المعرفة والمهارة والعادة، ورأى أن الوصول إلى العادة يستلزم تكوين المهارة التي تمارس باستمرار فتتحول إلى عادة وهذا هو منهج ابن خلدون في تكوين الملكة اللغوية.

بيد أن اكتساب المهارة يستلزم إضافة إلى التكرار المستمر، توافر القدوة الحسنة من المعلمين والتعزيز والتوجيه لأداء المتعلمين في الوقت نفسهن وتوافر البيئة اللغوية النقية والسليمة.

7. استخدام التقنيات التربوية في توضيح المفاهيم وفي التدريبات من البطاقات المكبرة والملصقات الشجرية للاستعمال الصفي، والبطاقات المصغرة للتعلم الفردي، واستخدام المختبرات اللغوية والحواسيب لإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنيوية.

8. ضرورة استخدام جميع معلمي المواد اللغة العربية الميسرة في عمليات

التواصل اللغوي، واستبعاد العامية من المناشط اللغوية كافة، وحث المتعلمين على

ضرورة استخدام العربية الفصيحة في مناشطهم أسئلة وإجابات وتعقيبات ومساءلتهم عن عدم الاستخدام.

9. الحيلولة دون استخدام العامية في جميع البرامج الإذاعية والتلفزية الموجهة للأطفال وفي غيرها من البرامج أيضا، تعزيزاً للمهارات المكتسبة في المدرسة، وتنقية البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلمين من لافتات وإعلانات في

الساحات والشوارع وعلى واجهات المحال التجارية من التلوث اللغوي، ذلك **لأن** الحرص على الصحة اللغوية والسلامة فيها يساعد على اكتساب المهارات اللغوية السليمة.

10. إخضاع المتسابقين في مسابقات انتقاء المدرسين والمرشحين للترقية من المعلمين القائمين على رأس عملهم، والمتقدمين إلى الوظائف بصورة عامة والإعلام

بصورة خاصة، والطلاب الملتحقين بالجامعات إلى اختبارات لغوية تقيس مدى تمكنهم من أساسيات لغتهم، وهذا الإجراء يدفع إلى الاهتمام باللغة وامتلاك أساسياتها في عملية التواصل اللغوي، إذ لا يكفي فقط الإلمام باللغة الأجنبية والمعلوماتية، وإنما يجيء في رأس الأولويات امتلاك أساسيات اللغة القومية.

مراجع البحث

1. ابن مضاء القرطبي – الرد على النحاة– مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1947م.
2. المرجع السابق
3. خلف بن حيان الحمر البصري – مقدمة في النحو – طبعة إحياء التراث القديم – وزارة الثقافة السورية – دمشق 1961م ص 33.
4. أبو جعفر النحاس النحوي – التفاحة في النحو – تحقيق كوركيس عواد – المجمع العلمي العراقي – بغداد 1966م.
5. إبراهيم مصطفى – إحياء النحو – لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة 1951م.
6. وزارة المعارف المصرية – تقرير لجنة تيسير قواعد اللغة العربية – 1938م مكتبة وزارة التربية والتعليم، علوم عربية نحو (216).
7. الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، مجموعة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية 1957م – مطبعة دار المعارف – مصر – القاهرة – 1958م.

8. اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية – سجل ندوة الجزائر 1976 – تيسير تعليم اللغة العربية القاهرة 1977م.
9. الدكتور شوقي ضيف – تجديد النحو – دار المعارف – القاهرة 1982م.
10. الدكتور محمد كامل حسين– المذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو – وزارة التربية والتعليم بالقاهرة 1925م.
11. حفني ناصيف وأخرون – قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية – المطبعة الأميرية بالقاهرة 1925م.
12. علي الجارم ومصطفى أمين – النحو الواضح – دار المعارف في مصر – عدة طبعات.
13. الدكتور محمود أحمد السيد – في طريق تدريس اللغة العربية – جامعة دمشق 1994م – نقلا عن "دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية" رسالة ماجستير للمؤلف نفسه جامعة عين شمس 1969م.
14. الدكتور محمود أحمد السيد – أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية – رسالة دكتوراه جامعة عين شمس – القاهرة 1987م.
15. الدكتور محمود أحمد السيد – تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس 1987م.
16. ابن خلدون – مقدمة ابن خلدون – دار إحياء التراث العربي – بيروت لبنان – الطبعة الرابعة.

أدب الأطفال والأدب المقارن

أ. د. عبد المجيد حنون
جامعة عنابة

المقدمة:

أدب الأطفال نشاط فكري مارسه ويمارسه جل الناس تقريبا في مختلف البيئات بشكل أو بآخر، فهو متداول ومعروف؛ غير أن المتمعن فيه أو الدارس يجد نفسه أمام تساؤلات عديدة ومتنوعة متى أراد الخوض في هذا الموضوع الذي مارسه الجميع، حيث عادة ما تطرح تساؤلات مثل: ما المقصود بأدب الأطفال؟ هل هو أدب يكتبه الأطفال؟ أهو أدب مكتوب للأطفال؟ وهل هو أدب مكتوب للأطفال؟ وهل هو أدب أو جزء من الأدب؟ وهل هناك فرق ما بين خصائص الأدب الفنية وبين خصائص أدب الأطفال الفنية؟ وهل هو أدب فني أو مجرد أدب تعليمي يهدف إلى تسهيل الحفظ والعملية التعليمية؟ وإذا كان الأمر كذلك هل تعد كل النصوص التعليمية أدب أطفال؟ وما هي علاقة أدب الأطفال بالدرس الأدبي عموما وبالأدب المقارن على وجه الخصوص؟ ...

إنها تساؤلات كثيرة، عادة ما تطرح على أي مهتم بأدب الأطفال، محورها الأساس التساؤل عن العلاقة القائمة ما بين الظاهرة الغنية وبين أدب الأطفال.

وقبل أن نحاول توضيح موقع الأطفال والدرس الأدبي المقارن، نشير إلى أن أدب الأطفال لم يكن وحيدا أو فريدا في إثارة التساؤلات السابقة الذكر أو التي لم تذكر، حيث سبقه إلى ذلك الأدب برمته؛ فقد كان هو الآخر وما زال محل تساؤلات عن مفهومه، وطبيعته، وخصائصه، ووظيفته. طرحها القدماء من إغريق مثل أرسطو، وعرب مثل قدامة ابن جعفر وابن قتيبة وحازم القرطاجني؛ وطرحها المحدثون مثل المستشرق الإيطالي «كارلو نالينو NALLINO CARLO» في مستهل القرن العشرين، عندما ألقى دروسه في الجامعة الأهلية المصرية بالقاهرة على طلبة الأدب العربي، متتبعا تطور كلمة»أدب« عند العرب. ومثل الشكلانيين الروس الذين سعوا إلى التنظير للأدب من خلال أشكاله؛ ومثل الأمريكيين «ريني ويليك René Wellek» و«أوستين وارين .AWaren» في كتابهما الشهير «نظرية الأدب«، وصولا إلى «تودوروف» الذي خلص إلى أن مصطلح "أدب" لم يتبلور بالمفهوم المتعارف عليه حاليا إلا منذ القرن الثامن عشر في اللغات الأوروبية بطبيعة الحال؛ حيث لم يكن يعني الشيء نفسه عبر التاريخ من جهة، كما أنه لا يعني الشيء نفسه بدقة في اللغات من جهة أخرى، الأمر الذي جعل "تودوروف" يتساءل عن ماذا يدخل في حيز الأدب وماذا لا يدخل فيه، وبالتالي عن ماهية الأدب والصرف[1]؟

لقد تعددت مفاهيم الأدب بتعدد المنطلقات الفكرية أو الفنية أو الأيديولوجية من ناحية، وبتعدد الوظائف المنوطة بالنشاط الأدبي أو بالظاهرة الأدبية وتنوعها من ناحية أخرى.

وبغض النظر عن جنس الظاهرة الأدبية أو الوسيلة التي تتجلى بوساطتها وتنتقل، ندرك بشيء من إنعام الفكر **أن** الأدب فن مادته اللغة المتميزة عن

اللغة

التداولية العادية. وطبيعته التخييل بوساطة اللغة، يتجسد وفق ممارسات نسقية يرسخها التداول. أما وظيفته فتحددها طبيعة العلاقات التي تربط طرفي العملية الأدبية، أي الأديب المنتج والمتلقي المستهلك، وبالتالي فالأدب مؤسسة لها هياكلها وأنظمتها الثقافية الخاصة التي تتغير وتتطور بتغير المجتمعات وتطورها، إلا أنها تقوم دوما بدور فعال وحاسم في تثبيت الذوق وترسيخه. وتفرض هذه المؤسسة أحكامها بفضل سلطات تتحكم في التقويم الجمالي عبر مستويات ثلاثة

1. مستوى القبول والاعتراف بالأثر أو النص في دائرة الأدب، أي الاعتراف به أدبا.
2. مستوى الفحص والتمحيص والإشادة و التنويه، لضمان الانتشار عن طريق الدراسة والنقد والمجازاة بمختلف أنواع المكافآت التي تطورت من مجرد ثناء إلى عطايا وهبات فجوائز تقديرية حالية.
3. مستوى المحافظة والتجديد، قصد التحكم في الإرث الأدبي عن طريق نشاط

المؤسسات التعليمية والموسوعات و كتب تاريخ الأدب التي تصنف وترتب وتحافظ على الأثر الأدبي عن طريق تواتره بين الأجيال من المتعلمين والدارسين والقراء الذين يرسخون وجوده في مختلف الأنساق والنظمة.

وهكذا تقوم المؤسسة بدور المحافظة على سمعة الأثر الأدبي ومؤلفه، فترعى الأدب وتحافظ على انتشاره ثم سيره سيرا حسنا[2]. فهل يندرج أدب الأطفال داخل مفهوم الأدب السالف الذكر؟ وهل حظي أو يحظى بموقع داخل المؤسسة الأدبية؟ وإذا كان الحال خلاف ذلك فلماذا؟

تزخر المكتبات في بلادنا وفي مختلف أنحاء العالم بأعداد هائلة من المنشورات الموجهة إلى أطفال في مختلف أعمارهم، يعد البعض منها منشورات شبه مدرسية، ويعد البعض الآخر منها "أدب أطفال"، غير أننا لا نجد صدى لهذا الإنتاج الأدبي في الموسوعات الأدبية أو في كتب تواريخ الأدب القومية التي لا تؤرخ لهذا النشاط الأدبي بغض النظر عن انتماءاتها اللغوية؛ كما أن المؤسسة التعليمية الجامعية، وبصفة خاصة في البلاد العربية، لا تدرجه ضمن مقرراتها وبرامجها التدريسية في أقسام الآداب واللغات. ويبدو أن السبب في ذلك لا يعود إلى وقوع أدب الطفال خارج المؤسسة الأدبية أو على حداثة نشأته بقدر ما يعود إلى حداثة مفهوم الطفولة ذاتها والوعي بها، وإلى الوضع البشري المزري الذي عرفه الأطفال حتى عهد قريب. فالطفل كان – في مختلف المجتمعات والحضارات – ذلك العنصر الاجتماعي الضعيف الذي لا يعرف، ولا ينتج، والمعرض باستمرار إلى السبي أو البيع والشراء أو المرض أو الموت؛ وبالتالي فهو ذلك العنصر الذي لم يتحقق وجوده بعد في المؤسسة الاجتماعية لأنه مجرد مشروع فرد.

وانطلاقا من مكانته الاجتماعية، ومما يتلاءم مع قدراته العقلية واللغوية عدت النصوص الأدبية التي يقبل عليها الأطفال مثلهم، أي عدت أدبا "ضعيفا" أو "وضيعا" كما هو الشأن في الصين قديما، أو ادبا "هامشيا" أو "موازيا" (PARA LITTERATURE) للأدب الحق كما هو الشان حتى وقت قريب في المؤسسة الأدبية عبر مختلف أنحاء العالم[3]، شأنه في ذلك شأن بقية النشاطات أو الأجناس الأدبية التي تتكشف منها المؤسسة، رغم أنها لا تستطيع أن تنكر وجودها لأن البعض من أجناسها – مثل أدب الأطفال– يحظى واقعيا بوجود يفوق وجود أعرق الأجناس الأدبية "الراقية."

ولما بدأت الطفولة تحظى بشيء من اهتمام المجتمعات الأوروبية على وجه الخصوص، بدأ أدب الأطفال بدوره يعرف اهتماما متزايدا على المستويين:

أ.**الإقتصادي:** نتيجة لانتشار التعليم وتزايد عدد الأطفال القراء، اهتم الناشرون كثيرا بنصوص أدبية طبعت ونشرت من أجل الأطفال منذ القرن الثامن عشر بدءا ببريطانيا، فالولايات الأمريكية المتحدة والصين وروسيا ...الخ، وتزايد اهتمام الناشر به عبر العالم مع تزايد مردود مقروئيته شيئا فشيئا.

ب. **السياسة:** حيث أصبح مثار اهتمام الكثيرين من الأنظمة السياسية و المؤسسات والهيئات والمنظمات الوطنية أو الإقليمية أو الدولية، لأغراض متنوعة ومختلفة[4]. وما دام الأمر كذلك، فإن التساؤل عن ماهية أدب الأطفال وعن نشاته، وعن صلته بالأدب المقارن يبقى مطروحا.

لا يختلف أدب الأطفال عن أدب الكبار أو الأدب الرفيع في شيء؛ فهو فن مادته اللغة، وطبيعته التخييل، يتجسد في أنساق وممارسات فنية منسوخة من الأجناس الأدبية المألوفة، وبالتالي فهو يندرج ضمن مفهوم الأدب عموما من حيث المادة والطبيعة والأنساق الفنية؛ غير أن «أدب الأطفال يتميز عن أدب الراشدين في مراعاته حاجات الطفل وقدراته، وخضوعه لفلسفة الكبار في تثقيف أطفالهم»[5]. الأمر الذي يجعل العملية الإبداعية لا تسير وفق البعد أو النظام نفسه الذي تتبعه في أدب الكبار، مما يجعل الكاتب لا يسعى إلى جذب المتلقي

إلى منظوره -كما هو الشان مع الكبار- وإنما يسعى إلى تبسيط منظوره مضمونا وشكلا لكي يتلاءم مع المتلقي - الطفل- ومع طبيعة الرسالة المحمولة في الأثر الأدبي. وعليه، فإن أدب الأطفال جزء من الظاهرة الأدبية عموما؛ إلا أنه يتميز بنوعية جمهوره وطبيعته، الأمر الذي يجعل الفرق بينه

وبين أدب الكبار يقوم على خصوصية المتلقي أساسا، وعلى مراعاة أدب الأطفال واهتماماتهم، وقدراتهم العقلية واللغوية والذوقية، وعلى رغبة الكبار وفلسفتهم في تكوين أطفالهم وتثقيفهم؛ الأمر الذي يوضح أنه مستوى أدبي خاص بفئة معينة من القراء، مثل بقية المستويات الأدبية الخاصة التي قوامها مستوى لغوي معين، أو مستوى معين في المقروئية أو مستوى معين في مضمونه. وعلى هذا الأساس، فإن خصوصية أدب الأطفال النابعة من جمهوره تكمن أساسا في وظيفته، التي هي تربية وتثقيف وتكوين في نظر الكبار؛ وتسلية وترفيه في نظر الأطفال. وانطلاقا من هذه الازدواجية الوظيفية تتحدد خصائصه الفنية ومكانته ضمن المؤسسة التي لم تتبناه بعد تماما، ولا تستطيع أن تتكره كلية.

من الصعب أن نحدد تاريخا ثابتا لنشأة أدب الأطفال أو تخصيص أمة بعينها تكون سباقة في إنشائه؛ لأن الظواهر الفنية لا تظهر إلا نتيجة عوامل وإرهاصات، غير أن إنعام الفكر في نصوص أدب الأطفال القديمة منها بوجه خاص، يدل على أنها ذات بعد تعليمي، الأمر الذي يعزز نظرية المنشأ التعليمي، خاصة وأن أقدم النصوص شرقية ذات هدف تعليمي وضعها رجال الدين أو براهمة أو مربون لتعليم أبناء الملوك والأمراء الحكمة و السياسة في الممالك الهندية أو الصينية أو ممالك الشرق عموما، مثل كتاب " الأسفار الخمسة" أو " كليلة ودمنة"[6]...إلخ.

وزيادة عن الأصل التعليمي، ثمة رافد ثان رفد أدب الأطفال في نشأته، هو الرافد الترفيهي الذي يتمثل في نصوص حكائية شفوية، كان الأطفال يقبلون على سماعها من أفواه الكبار، في مجالس السمر، أو في مناسبات خاصة، ويستمتعون بطابعها العجائبي، الذي ينقل المستمع إلى عالم الخوارق والفطرة

البشرية المتحرر من كل القيود والأنظمة التي كبلت المجتمعات بها حياة الإنسان اليومية، وبأساليبها السردية المتميزة.

وانطلاقا من هذين العاملين اللذين كانا أساس نشأة أدب الأطفال هنا أو هناك، واستمراره عبر الزمن وتطوره، قام الناشرون، منذ القرن الثامن عشر، بمعالجة نصوص أدبية من عيون الأدب العالمي – لتوفرها على العاملين السالفي الذكر على واحد منهما على الأقل – ونشرها في منشورات موجهة إلى جمهور القراء من الأطفال الذين تبنوا الكثير منها بعدما أصبحت في متناولهم لغة وأسلوبا وحجما...الخ، تلبي حاجتهم الترفيهية، وتلبي رغبة أوليائهم التعليمية، وساعد ذلك انتماء تلك النصوص أصلا إلى" الأدب الرفيع " في نظر الأولياء والمربين.

كما استلهم أدب الأطفال التراث الأدبي الشعبي، أو المستوى الشعبي من الأدب، ولا غرابة في ذلك البتة، فالتراث الشعبي الشفوي هو أصدق تعبير فني عن طفولة الجماعة البشرية وبدائيتها، لا تحده قيود فكرية أو سياسية أو فنية، ولا تبعده عن الفطرة المفاهيم والأنساق المعرفية أو اللغوية، المر الذي جعل هذا التراث يتقاطع في خصائص مضمونية بالدرجة الأولى، وفنية بالدرجة الثانية مع أدب الأطفال الذي يعد تعبيرا أو غذاء فنيا للطفل الذي يعد بدوره معادلا موضوعيا لطفولة الجماعة البشرية[7].

كان أدب الأطفال في نشأته، أدب كبار موجها إلى الصغار لتحقيق أهداف سطرها الكبار، وفق قدرات الصغار العقلية ورغباتهم الترفيهية؛ ثم أصبح سلعة تجارية رائجة في يد الناشرين والتجار، وسلاحا طويل المدى والمفعول في يد المتحكمين في المصائر، فهب الدارسون من مختلف التخصصات الإنسانية – كالتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والطب... الخ–

إلى دراسة الطفل في مختلف مكوناته ومظاهره ونشاطاته، بما في ذلك الأدب الموجه إلى الطفل الذي تخصصت فيه دور نشر ومكتبات ومجلات، وأسست له الهياكل والمجالس وأصبح مؤسسة لا تقل أهمية عن المؤسسة الأدبية التقليدية، سواء على مستوى المردود النفعي المادي، أو على مستوى الأثر الفكري والفني في القارئ، أي في طفل اليوم ورجل الغد.

يلاحظ الدارس أن النصيب الأوفر من الدراسات المتعلقة بأدب الأطفال والصبيان كانت في مراحل البحث الأولى ذات طابع تربوي نفسي أنجزها مربون وعلماء نفس نظرا إلى طبيعة الهدف الأساس من أدب الأطفال ببعديه التعليمي والترفيهي، وإلى خصوصية الجمهور المتلقي ثم تبع المربين وعلماء النفس في دراسة أدب الأطفال والاهتمام به، علماء الاجتماع والإعلام والاتصال كل حسب زاوية اهتمامه العلمي أو انتمائه الأيديولوجي.

أما المؤسسة الأدبية، بما فيها نقاد الأدب ومؤرخوه وأساتذة، فكانت لا تعبأ بأدب الأطفال، ولا تحتفل به باعتباره أدبا "وضيعا"، أو "هامشيا" "أو" موازيا " لا قيمة أدبية له في نظرهم مقارنة بنصوص الأدب الراقي، أي أدب الكبار، الذي يلبي حاجياتهم الذوقية، ويتماشى وفق المعايير الجمالية السائدة أو المتعارف عليها. ويبدو أن الأزمة الحادة التي عرفها العالم القديم في مفهوم "الواقع" واهتزاز كل القيم والقناعات جعلت المفكرين والفنانين يتصورون الخلاص في "الخيال" وفي "العجائبية" بصفة خاصة. وانطلاقا من هذه المكانة التي احتلتها العجائبية، أدرك الباحثون بوجه عام والمقارنون على وجه الخصوص أهمية أدب الأطفال وقيمته من حيث محتوياته الموضوعاتية التي تنزع دوما منزعا إنسانيا لا يعير كبير اهتمام إلى قناعات الكبار التي تسببت في ويلات عظيمة؛ ثم من حيث خصائصه الفنية التي تنزع نحو البساطة في

الذوق والخيال الممتع؛ أي أن أدب الأطفال خزان العجائبية، والغذاء الفني الأول لكل إنسان في فطرته الأولى، بعيدا عن أي تعصب أو تطرف سياسي أو قومي أو عقدي[8]. ويبدو أن صلة أدب الأطفال الأولى بالأدب المقارن ترجع إلى مدرسة الأدب المقارن الفرنسية، حيث كان أحد أقطابها التاريخيين – أقصد بول هازار -PAUL HAZARD سباقا في إدراك أهمية أدب الأطفال بالنسبة إلى الأدب المقارن، حيث كتب مقالا بعنوان "كيف يقرأ الأطفال؟ " ونشره في " مجلة العالمين" الفرنسية يوم 15 ديسمبر من سنة 1927م[9]. وبعد سنوات من التفكير والبحث نشر سنة 1932م كتابه الشهير: " الكتب والأطفال والرجال"[10] الذي كان طيلة سنوات عديدة عمدة الباحثين والدارسين في أدب الأطفال ومرجعهم الرئيس، الأمر الذي يجعلنا نقول بأن العشرية الثالثة من القرن العشرين كانت فترة بداية اهتمام المؤسسة الأدبية بأدب الأطفال، وعلى رأسها المقارنون، الذين بحثوا دوره في تكوين العقل البشري وذوقه، وإثرائه بالأفكار والمفاهيم والصور: " والملاحظ أن أدب الأطفال أصبح، مع بول هازار، الدليل الساطع على حيوية أمة معينة؛ حيث يمثل عرض خيالها الفاخر أو نشره إعدادا لمستقبل مثمر"[11]. لقد اهتم هازار وغيره من المقارنين بأدب الأطفال لارتباطه بخيال الأمم مضمونا وشكلا. وفضلا عن طابعه الخيالي والعجائبي، الذي يعبر عن الفطرة البشرية بعيدا عن أي قناعات أو حدود، اهتم المقارنون بأدب الأطفال لأنه يزخر بتصورات الشعوب وأوهامها عن بعضها البعض، أي عن الآخر، وكان ذلك من أخصب ميادين الأدب المقارن، منذ الثلاثينيات من القرن الماضي، عند المدرسة الفرنسية ومن تبعها على وجه الخصوص، حيث فتش المقارنون في جل النصوص الأدبية، وحتى غير الأدبية كالصحافية مثلا، عن تصورات الشعوب وصورها عن بعضها البعض. كما اهتموا به لأن

نصوصا سردية وشعرية منه تعد عناصر أساسية في عملية التناص وتوالد النصوص سواء داخل حيز لغوي واحد أو عبر مستويات لغوية داخل الحيز الواحد أو عبر حدود لغوية؛ كما أن الكثير من عيون أدب الكبار، مثل كليلة ودمنة، وحي بن يقظان، وألف ليلة وليلة، وروبنسون كروزوي، وموبيديك، والبؤساء...إلخ، انحرفت نحو عالم الأطفال الأدبي لتوفرها على خاصية من خصائص أدب الأطفال التعليمية أو الترفيهية؛ كما **أن** أدباء مثل (جول فيرن J.Verne) ، أو أجناسا أدبية مثل: (الحكاية أو الشريط المصور) لهم حضور وشهرة عند الأطفال والكبار في الوقت نفسه، مما دفع المقارنين إلى **أن** يطرحوا، انطلاقا من أدب الأطفال وأجناسه، قضية حدود الأدب ومستوياته المختلفة[12].

وبما أن الدرس الأدبي المقارن يسعى أساسا، وباستمرار، إلى استكشاف المكونات الأدبية وغير الأدبية التي تسهم في بناء الأثر الأدبي، عبر حدوده المختلفة، ودراستها من حيث طبيعتها الأولى، ثم انتقالها من منظورها الأصلي وتوظيفها من جديد في منظور فني آخر ضمن بناء أدبي جديد، وما طرأ عليها من تغيرات خلال عملية الانتقال ثم التوظيف، وأسباب ذلك وانعكاساته في الأثر الأدبى الجديد، فإن: ((الفصل بين ما يعود إلى قراءات الطفولة وما يعود إلى غيرها، أو إنكار متعة القراءة التي ترجع إلى ذكريات الطفولة أمر يصعب تصوره))[13]، الأمر الذي يجعل أدب الأطفال المحطة الأولى في عملية البحث عن التأثير والتأثر، أو التناص، أو استكشاف عناصر الأدب التكوينية المضمونية أو الفنية الظاهرة أو المستترة، ويفسر اهتمام المقارنين به فهو بداية التكوين كما تقول الأسطورة.

وفي الستينيات من القرن العشرين عرف أدب الأطفال قفزة أخرى مع الفيلسوف الفرنسي، ذي الأصول الإيطالية، مارك سوريانMarc Soriano الذي اهتم بظاهرة أدب الأطفال ودرسه، فكانت حصيلة دراساته كتابه الشهير المرشد في أدب الأطفال الذي نشره سنة 1975م[14] عند الناشر نفسه الذي نشر كتاب "بول هازار" السالف الذكر. وكان كتاب "سوريانو" مرشدا للباحثين حقا، أثرى به طريقة البحث في أدب الأطفال وضبطها وفق منطلقات واضحة مفهوميا، ودقيقة إجرائيا، الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين الشبان، من مختلف التخصصات، يقبلون على دراسة هذا الميدان الأدبي كل حسب تخصصه ومنطلقاته، وكان المقارنون في مقدمتهم[15]، كان همهم التنقيب عن العناصر المضمونية أو الفنية التي غذت هذا النص أو ذلك، وعن التفاعلات المختلفة سواء داخل عالم أدب الأطفال نفسه مثل قصص الأخوين "غريم Grim " وقصص " بيرولت Perroult " وقصص "لافونتين Lafontaine" الخ، وتفاعلها عبر الزمان أو المكان في مختلف أنحاء أوروبا على وجه الخصوص؛ أو بينه وبين عالم أدب الكبار مثل "سندريلا" في القصة أو الرواية أو الشعر وغيرها من نماذج أدب الأطفال التي تسللت بمحمولاتها إلى أدب الكبار وشحنته بإشعاعاتها الأسطورية أو الفكرية أو الفنية.

وفي بداية الثمانينيات، أصبح أدب الأطفال يحظى – زيادة عن عناية الناشرين ووسائل الإعلام والساسة...الخ – بعناية المؤسسة الجامعية تعليما وبحثا، حيث أدخل العديد من المقررات التعليمية – على مستوى التدرج أو ما بعد التدرج – في العديد من الجامعات الغربية عموما، والفرنسية على وجه الخصوص، فظهر باحثون تخصصوا في دراسته ، فرادى وجماعات، وأصبحوا معالم بحثية بارزة تنظم الحلقات الدراسية والندوات، وتقود فرق البحث؛ وتشرف

على الرسائل الجامعية فيه، مثل "مارك سوريانو" في جامعة "بوردو" ثم "ليموج" ثم "باريس" في الأخير، و"دونيز إسكاربييت Denise Escarpit" في جامعة "بوردو"[16]، وغيرهما كثير في مختلف الجامعات الفرنسية.

لقد تظافرت عوامل عديدة ومتنوعة في تطور أدب الأطفال خلال النصف الثاني من القرن العشرين، كالمنافسة التجارية الوحشية التي لا يهمها إلا المزيد من الربح باستعمال مختلف الوسائل الفنية لبعث رغبة الصغار والكبار على اقتناء المنشورات، والفضول الثقافي المتزايد الذي غذاه ويغذيه تطور وسائل الإعلام بوتيرة مذهلة والانفتاح على الآخرين طوعا أو قسرا، حتى صار أدب الأطفال ظاهرة ثقافية ذات بعد عالمي، ولذا» أصبح مثار اهتمام المقارنين بالدرجة الأولى، حيث سيكون له دور في تحديد أشكال التفكير المستقبلية«[17]، أي أنه اكتسب، ببعده العالمي، أهمية إضافية عند المقارنين زيادة عن أهميته الأولى التي اكتسبها بدوره في إثراء الوجدان البشري الأول وبتفاعلاته المختلفة.

وعليه فقد كان أدب الأطفال منهلا خصبا للأدباء في صغرهم أثرى عقولهم وغذى خيالهم مثل غيرهم من الأطفال المستهلكين له. وكان معينا لهم في كبرهم، وظفوا عناصر منه في إبداعاتهم الأدبية بوعي أحيانا، وبغير وعي في الكثير من الأحيان، فكان المادة الأولى لإبداعاتهم، ولذا كان مثار اهتمام المقارنين، وسيبقى لأنه أصبح ظاهرة عالمية تتجاوز كل الحدود، كما سيبقى ما دامت الرغبة في فهم الأدب وتذوقه باقية.

لم يكن الأطفال العرب، بما في ذلك الجزائريون، حالة شاذة بالنسبة إلى استهلاك أدب الأطفال وتذوقه لأغراض ترفيهية تثقيفية كما هو الشأن مع القصص الشعبي المروي مشافهة . أو المقروء في كتب ونشرات مثل: علاء

الدين والمصباح السحري، وقصة السندباد البحري وقصة الشاطر حسن وقصة بقرة اليتامى...الخ، أو لأغراض تعليمية تهذيبية في منشورات مدرسية أو أدبية صرفة، كما هو الشأن مع "كليلة ودمنة و "حي بن يقظان" و"الشوقيات الصغيرة" وقصص كامل الكيلاني أو جعفر عبد الرزاق في سوريا أو جميلة زنير في الجزائر...الخ. ولم يقتصر أدب الأطفال عند العرب على ما أنتجه الخيال العربي، وإنما طعموه بالكثير من النصوص ونشروها مثل "خرافات لافونتين"

و"أليس في بلاد العجائب" و"سندريللا" و"روبنسون كريزوي"، ومغامرات عوليس، ورحلات جوليفر[18]...الخ؛ ويشاهد المرء – في مختلف البلدان العربية– منشورات كثيرة في أسواق الكتاب موجهة إلى الأطفال فضلا عن بعض الجمعيات أو المؤسسات التي كانت تعنى بالطفولة وبآدابها هنا أوهناك، الأمر الذي يؤكد وجود ظاهرة أدب الأطفال عند العرب ودورها في الحياة الأدبية العربية، وأهميتها الاقتصادية والسياسية والتثقيفية؛ غير أن البرامج التعليمية الجامعية أو قوائم الأبحاث الجامعية تكاد تخلو تماما من أية إشارة إلى أدب الأطفال، مما يعني غيابه في المؤسسة الجامعية العربية على وجه العموم، عدا بعض مبادرات فردية لا تندرج في مشروع متكامل أو متطور مستقبلي مدروس. وحتى الحلقات الدراسية والندوات التي أقيمت هنا وهناك، من تنظيم جهات أو أطراف لا صلة لها بالمؤسسة الجامعية، الأمر الذي جعل تلك النشاطات تكتسي طابعا ثقافيا مهرجانيا، شأن الكثير من التظاهرات الثقافية التي تعج بها الحياة الثقافية العربية.

وفي الجزائر بالذات، سعت منذ سنوات نوايا جزائرية علمية طيبة، إلى تخليص مقررات ليسانس اللغة العربية وآدابها من طابعها التاريخي النظري

الذي يشحن ذهن المتعلم بمعلومات لا تفيده الآن في شيء، وإنما تجعله يعيش غربة فكرية ووجدانية في الزمان وفي المكان، واستبدالها بمقررات ذات طابع وظائفي تركز على وظائفية اللغة العربية وآدابها، وتزود التعلم بقدرات لغوية وأدبية تؤهله إلى أن يتأقلم مع الواقع والاندماج فيه؛ فأدرجت أدب الأطفال ضمن المقررات بالفعل منذ سنوات قليلة لحاجة الجامعيين إليه في مختلف وظائف التعليم أو في نشاطاتهم الثقافية أو في البرامج السمعية البصرية...الخ، وبدأت الظاهرة تثير معرفيا الطلبة الذين أقبلوا، بشغف، على دراسة أدب الأطفال ضمن المقرر الدراسي، وإعداد منكرات التخرج فيه؛ كما أثارت الباحثين

الذين أنجزوا البعض منهم رسائل جامعية في أدب الأطفال، وأنجز البعض الآخر مقالات ودراسات ومؤلفات فيه[19]؛ وبذلك نستطيع القول أن أقسام اللغة العربية، في الجامعة الجزائرية، أعطت خلال سنوات قليلة جدا دفعا قويا لدراسة أدب الأطفال؛ غير أن البعض من أساتذة اللغة العربية وآدابها – وعلى رأسهم المسؤولون منهم – رجعوا بمقررات اللغة العربية آدابها، منذ سنتين حوالي نصف قرن إلى الوراء، وجردوها من كل ملامح التجديد و الانفتاح على المعرفة الحديثة، فحذفوا، ضمن ما حذفوا من المقررات، أدب الأطفال لأنهم لم يفهموا دوره في إثراء الخيال والوجدان وأهميته في تكوين الذوق الأدبي، ولم يدركوا بعد أن "الضب" لم تعد يربطه أي رباط بالوجدان العربي، وأن "الأثافي السبع" لم يعد لها دور في حياة الطفل العربي، وأن "المرجل" استبدل بموقد غازي أو كهربائي، وقد يصبح عما قريب نوويا أو شمسيا، وبالتالي أصبح أطفالنا في واد ونحن في واد كما يقال؛ ورجعت مقررات اللغة العربية وآدابها في الجامعة الجزائرية إلى زمن ولى وانقضى، فكيف سيكون أدب الطفل

العربي؟ وكيف ستكون علاقته بالأدب المقارن؟ لاشك أن الإجابة عن هذين السؤالين وما يشبههما سيكون مرتبطا بموقع الطفل والطفولة في المجتمع العربي، وبطبيعة المؤسسة الجامعية العربية ودورها.

وخلاصة القول، فإن أدب الأطفال أصبح في مختلف أنحاء العالم، بما في ذلك الجزائر، ظاهرة أدبية ثقافية فنية تتخطى الحدود اللغوية والسياسية، تغذي خيال الطفل ووجدانه، وتشحنه بالرموز والساطير والقيم والصور الجمالية المستمدة من التراث الإنساني عموما؛ ومن ثم نقول إن أدب الأطفال جزء لا يتجزأ من الأدب وقد يصبح منافسا له.

ونظرا إلى تعدد وظائفه وخصائصه وطبيعته التي تستجيب لمتطلبات الطبيعة الإنسانية في مرحلتها البريئة، أصبح محل اهتمام الباحثين من مختلف التخصصات، وأصبح المقارنون يقودون الدرس الأدبي فيه، نظرا إلى طابعه الإنساني ونزوعه نحو الخيال والعجائبية المتحررة من الأنظمة والأعراف والهياكل التي سجن فيها الكبار العقل البشري وذوقه، وبالتالي سجنوا فيها الأدب المخصص لهم، في حين ما زال أدب الأطفال، إلى حد ما، في منجاة من ذلك، لأن ما لا يحق للكبار يحق للصغار، ولذا كان أدب الأطفال وما زال من أخصب ميادين الأدب المقارن الدراسية،

وآمل أن تستعيد أقسام اللغة العربية في الجامعة الجزائرية رشدها وتعيد أدب الأطفال إلى مقرراتها، إسهاما منها في بناء مستقبل البلاد وتوجيهه الوجهة العلمية الملائمة...

.

الـهوامش

[1]. Tzevetan) Todorov) :

la notion de littérature, éd seuil, paris 1987 p.p 9-10

[2] . Boyer(A.M.)

La paralittérature. P.U.F.(que s'ais je ?). paris 1992. p.p21

[3] . Boyer(A.M): Idem, p.23-27.

[4]. إسكاربيت (دونيز):

أدب الأطفال والفتيان في العالم، ترجمة نادر ذكري، دار الحوار، سورية

1985؛ ص: 05-19.

[5]. الهيتي (د.هادي نعمان):

ثقافة الأطفال (شلة عالم المعرفة، عدد 123) الكويت، 1988، ص155.

[6] . الهيتي (د.هادي نعمان)، المرجع نفسه، ص 159.

[7]. Jan (Isabelle):

La littérature enfantine, les éditions ouvrières .paris 1984. p.p.13-14.

[8]. (S/D de brunel(p) et chevrel (y):

Précis de littérature comparée P.U.F. Paris 1989 P.P.300- 3001

[9]. Précis de littérature comparée. P.299.

[10] . Hazard Paul :

Les livres, les enfants et les hommes, flammarion, paris 1932.

[11] . Précis de littérature comparée. P. 302.

[12] . Niers (Isabelle):

Cultures d'enfance, ou la recherche en littérature générale et comparée en france. S.F.L.G.C. Paris 1983, P.183.

[13] . Niers (Isabelle):

Idem. P. 196.

[14]. Marc) Sorino):

Guide de la littérature pour la jeunesse, flammarion, Paris, 1975.

[15] . Précis de la littérature comparée .p. 301.

[16] . Niers (Isabelle):o.p. cit.p.184.

[17] . Précis de littérature.p.300.

[18]. الهيتي (د. هادي نعمان):

ثقافة الطفل، ص. 231-233

[19]. مثل:

أ- دراسة عبد الدايم الشوافي، حوليات جامعة الجزائر، عدد، 03، سنة 1988 1989، 105- 121.

ب- وكتاب محمد مرتاض عن أدب الأطفال في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

جـ- ورسالة مسعودة لعريط، بعنوان **>>** قصص الأطفال في الجزائر، التي نالت بها درجة الماجستير في الأدب، من جامعة عنابة سنة 1997م.

د- ورسالة خروفة براك" شعر الأطفال والفتيان في الجزائر" التي نالت بها درجة الماجستير في الأدب من جامعة عنابة سنة 2000 م.

هـ- دراسة محمد شنوفي القيم في قصص الأطفال في الجزائر مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثامن، الجزائر 2003

من أصالة الجذور إلى جذور الأصالة:

نظرية النحت الأكبر*

أ. د. أمين عبد الكريم باربو

لقد عزمت مؤخّرا أن أنشر ما توصّلت إليه أبحاثي في هذا المضمار واخترت ندوة تونس لتقديم نظرة موجزة لنظريتي، تختزل مشوار أربعين عاما وأكثر من الدرس والتنقيب. ليست نتيجة مجادلة سلبية للآراء السائدة في أسس الرصيد اللغوي، ولكنّها تحاول أن تكشف النقاب عن بناه الدلالية العميقة، فأفضت بي إلى إظهار شبكة منتظمة من علاقات سيميائية متداخلة، لا مثيل لنظامها ولا لتعقيدها في سائر اللغات التي تعلّمتها، وما اكتشفته بعون الله من ثروة هائلة من المقدورات الدلالية الذاتية التي تجعل جواهر لغة الضاد قابلة بل صالحة للبقاء وللتجدّد معا خلال أطوار العصور والأحقاب.

---

*أستاذ بجامعة الجزائر في الستينات قبل أن يتحول إلى فرنسا حيث عين أستاذ بجامعة باريس ودخل في الإسلام وبذلك تحول اسمه من ميشال باربو إلى أمين عبد الكريم باربو.

إذا اسمحوا وأقدم هنا ثمارا. يانعة حان قطافها أطلقت عليها اسم نظرية النحت الأكبر، تلميحا إلى الاشتقاق الأكبر الذي أدلى به ابن جنّي في خصائصه قبل ألف سنة خلت، والذي لا يزال معاصرونا يرجعون إليه ذكرًا ونقدًا، إيجابا أو استنكارا.

وقد استنتجت نظريتي من الحقائق الملموسة بعد طول تحليلها وفكّ عناصرها وكشف علاقاتها التزامنية المتبادلة، وللنظرية ثلاثة مقاصد:

أ) – اكتشاف التشاكلات اللغوية على الصعيدين اللفظي والدلالي.

ب) – استطلاع الروابط الصميمة بين تلك الشبكة السيميائية، وبين شبكة المفاهيم الخاصّة بالعرب القدماء

ج)– التماس تطوّر القيم الدلالية عند التنزيل وبعده، باستثمار المقدورات المتوفّرة في لغة الأمّة (كما تدلّ عليه كلمة الصراط. انظروا مقالتين لي صادرتين في فاس (مجلّة كليّة الشريعة – القرويين، 25، 1995) وفي منشورات جامعة طهران، قيد الطبع).

ح) كان الرأي السائد يقول بوجود كلمات أصول في الجذور الثلاثية، وزيادة حروف إلى الجذور الثلاثية للحصول على كثير من الجذور الرباعية، ونحت كلمتين ا، أكثر في بعض الرباعي. يرتكز قصدي اليوم على النقاط التالية:

أ)– إنّ مفهوم الأصالة (أي إرجاع معاني الكلمات إلى أصل واحد أو أكثر ضمن جدول جذري معيّن) استنباط سطحي بل باطل في أغلب الأحوال، نظرا لمقتضيات علوم الدلالة الحديثة، وخاصّة للتشابك الشديد والعميق لمركّبات الألفاظ العربيّة.

ب) إقتصار مجال الحروف الزائدة على بعض الأمثلة النادرة من الرباعي، كمثل (زرقم) أو (تعظلم)، باستثناء (حلكم) رغما عن القيل والقال كما سنرى فيما بعد، وبطبيعة الحال، لا أعني هنا المدلول الآخر لكلمة الزيادة، أي إضافة المورفيمات التي لا غبار عليها. في هذا الصدد، تواجُد معنيين فنّيين متباينين لكلمة الزيادة يُحدث التباسا مؤسفا، فيُبهم التحليل والتفكير.

ج)– اتّساع مجال النحت الطبيعي الأصيل –نعم– في تكوين الألفاظ، استنادا إلى تكاثر علاقاتها البنيوية مع باقي الألفاظ. وذلك فضلا عن النحت الاصطناعي في المصطلحات المعروفة كمثل (برمائي) و(بسمل) و(حمدل) و(حوقل) في الماضي، أو(حلكب) و(جوقل) الخ في عصرنا هذا. وإنّ النحت الأكبر ليس اقتراحا جديدا لخلق الاصطلاحات الفنيّة المطلوبة، ولكنه اعتراف بطبيعة بناء الكلمات الأصلية، واستطلاع نظري وعملي معاً لارتباطاتها الصميمة، والتقاط مقدوراتها الدلالّية الكامنة.

1. ليس هناك برهان قاطع على هوية الكلمة الأصل ولا معيار علمي متفق عليه لانتقائها من وسط الكلمات التي يربطها جذر مّا في المعجم. فيجدر بنا التساؤل عن سلامة الاستدلالات التي أدّت إلى اختيار هذا الأصل أو ذاك. إنّه يعتمد في الظاهر على القرابة الدلالية المعجميّة المتداولة، وعلى مفهوم الاشتقاق الصرفي، زيادة عن التمييز التقليدي السائد بين الأصول والفروع، قد ألحّ العلماء المحدثون كمثل د.تمّام حسّان في مصر على الخلط الشائع بين المعنيين الوظيفي والمعجمي، بين المستويين الصرفي والدلالي. فإذا لئلاّ نحسب أصلا ما هو مفرد من شتّى

المفردات المتواجدة حول جذر معيّن، بل حول الجذور المتواصلة بالدال والمدلول أثبتت لي جميع الأمثلة أنّ تسلسل القيم الدلالية ليس عموديا فقط- مثل مواد أو مداخل القواميس، المرتبة حسب تناسب الصيغ الصرفية. إنّما هذا التسلسل المهمّ"- فضلا عن دور المورفيمات في تكوين المعنى الوظيفي- ينبثق من تقاسم الدلالة بين بعض ألفاظ الجدول الجذري ومدلولات عدّة ألفاظ منتميّة إلى جذور أخرى. في أغلب الأحوال، لا يستوعب فحوى الكلمة الأصل كافّة مدلولات الجدول الجذري بل أحيانا مدلولات لفظة من ألفاظها. لا الأصل ولا مفهوم الجذر أيضا يجيب جوابا صحيحا لمعضلة جوهرية، ألا وهي تعدّد المعاني، لأنّ اختيار كلمة أصل يتضمّن اتّخاد بؤرة وحيدة لتفاعل الدلالات، أي تقاطع المدلولات المعروفة، وبالتالي صرف النظر عن القيم التكاملية لهذا التقاطع.

2. إنّما هنا خطأ منطقي واضح، لا ينتبه إليه أحد-للأسف – بل يرتكبه اللغويون القدماء ومثلهم المحدثون، سواء كانوا عربا أم مستشرقين، كلّما اتّخذوا كلمة أصلا لجذر معيّن على أساس تقاطع مدلولات هذا الجذر –دون الاعتبار اللازم بالمدلولات التكاملية. فمثلا(حرجم) أصله الحَرَج-"الشجر المجتمع الملتف"- عند ابن فارس (المقاييس)، ولايزال أصلا معترفا به في كتاب "الأفعال الرباعية" (نانسي1981) لزميليّ عطاء الله/عيّاش، بدون أيّ إشارة دلالية تبرّر المواقف التقليدية وباللجوء المعتاد إلى الزوائد.

(cf.Lt tableau des lettres ajoutées p.119) يأتي هذا التعليل السائد خلافا لمدلولات (حَرْجَمَ) و(احْرَنْجَمَ): كدفع الإبل أو القوم إلى مأمن وقت

الغارة، وارتدادها بعضا على بعض (أنظروا اللسان)، وثانيا تحيّر المرء في شيء يريد فعله، ثم يُحجم عنه ويتمنّع. ومثلا آخر(دعلج) من الدَلَج والإدلاج (السير في الليل)، بمعنى "الذهاب والرجوع والتردّد" عند ابن فارس أيضا، وحتى عطاء الله/عيّاش في قرننا هذا. لو اتّبعت المذهب السائد في تحليل الألفاظ، لكنت أشرت إلى زيادة الميم في (حرجم) وزيادة العين في (دعلج)، ثم أعرضت عن الحقائق المتبقّية، مقتنعا بأقوال الأسلاف والزملاء الأفاضل.إلاّ أنني أحصيت ضمن جدول مدلولات (دع ل ج) عشر قيم متنوّعة لا ينطبق معظمها في مفهوم الإسراء، ولا يتّفق مع دلوج الماء والحليب من إناء إلى آخر، فقد أهملها اللغويون إطلاقا. بل هكذا يعتمدون تأويل كثير من الرباعي بفضل الزوائد–تلك الحروف الخالية من أيّة دلالة بأدقّ المعنى – وما يدعوهم إلى اختيار حرف مّا عوضا عن حرف آخر هو المقارنة بين الرباعي والجذور الثلاثية القريبة منه شكلا ومضمونا، فأقربها يتّخذ أصلا له بفضل الزيادة. عقب ذلك وحده لا قبل، نتعرّف على ماهية الحرف الزائد. وقتئذ شخّصنا الضع Michel BARBOT –THEORIE DU NAHT AKBAR(Tunis-I-Fevrier1996)

والعلّة، وهي الزائدة. ألم يحن بترها من جسم الكلمة؟

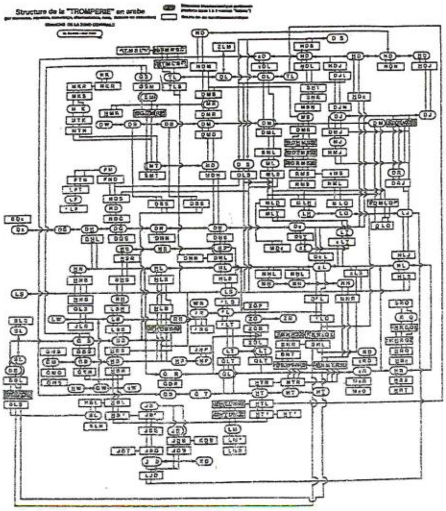
ثم إذا لم يرتضوا بأصل وحيد للرباعي المدروس، يلتجئون إلى النحت. فقال ابن فارس في أمر(خ ل ب س) إنّه منحوت من (خلب) و(خلس)، بينما ينحو عطاء الله/عياش منحى ابن منظر في اللسان، مصرّين كلّهم على أنّ السين فيه زائدة –أي أنّه آت من (خلب) فقط. لن ألحّ على تناقض هذين الموقفين، ولا على

ضيق مجال درسهم، ولكن على ارتباط سبعة وعشرين جذراً على الأقلّ بجذر (خلبس).

-عرض رسم 1 (المخادعة)-

REPRESENTATION PROVISOIRE DU CHAMP DE LA "TROMPERIE" en arabe littéral

(par mainmise, mensonge, dissimulation, ruse, flatterie ou séduction)



هذه صورة مؤقتة لحقل (المخادعة) أصبحت باطلة بدورها بعد تنقيب العامين الفائتين. لقد توسع الحقل إلى مئات الجذور الأخرى... إنّما الأهمّ في مسألة الرباعي أنّ تعيين الزوائد عاقبة ثانوية لمرحلة أوّليّة تقديرية، وهي اختيار أصل ثلاثي من الجذور الممكنة تخمينها. وقد سبق لي أن نقدت مداخل هذا التعليل ومخارجه. إنّ مراجعة الجذور المزيدة–زعما– يؤدّينا حالا إلى استنتاج واحد: ليست الزوائد قادرة على أن تضيف دلالة تحدّد سماتُها إلى مدلولات الجذور الثلاثية الأصلية المزعومة. كيف بإمكان حرف مزيد أن يخلق هذا القدر من الاختلاف الدلالي بين الثلاثي والرباعي، وكيف نتقبّل الافتراض السائر لدلالة حروف منعزلة؟ من هنا وجوب إقامة الدلالة على ترتيب العناصر اللفظية، لا على إقحام حروف ننكر دلالتها، في هيكل جذور ثلاثية قد تّم اختيارها بطريقة لا تخلو من النواقص المنهجية الفادحة– كما لاحظنا.

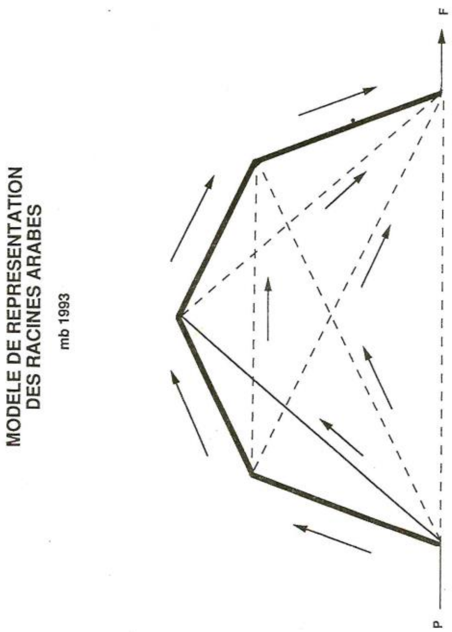
3. أمّا النحت من كلمات معيّنة، فلا يسلم القائلون به من الانتقادات المنهجية السابقة، إذ أنّ طريقة اللجوء إليه لتعليل بعض الرباعي مبنيّة على نفس المبدأ. أي البحث عن التقاطع الدلالي بين عدّة كلمات، من دون المراعاة المتوقّعة لجميع المدلولات المتواجدة. حتى أنّهم كثيرا ما يختلفون في تعليلاتهم: زيادة عند البعض، ثم نحت عند الآخرين، أو بالأكثر، تجميع التعليلات وتضييق التحقيق في آن واحد. يقول ابن فارس مثلا: "فمن المشتقّ المنحوت(اللدُلَمص) و(الدُمَلِصِ): البرّاق. فالميم زائدة، وهو من الشيء الدليص "–بغير انتباه إلى شبكة العلاقات المتداخلة بين جذور (دملص) و(دمص) و(ملص)، و(ملس) و(ميس) من جهة،

و(دلمص) و(دلمز) و(دلص) و(طلس) و(لصف) الخ. ثم في باب (العين) ومن بين كلماته المؤلّفة بغير ترتيب هجائي أو منطقي، يذكر صاحب المقاييس(العَسَلَّق)، متخذا من مدلولاته بينها الذئب والسراب اللذان توصّلهما الفصحى في ثمانية جذور –مدلولا واحدا: الظليم: " ممكن أن يكون من السرعة وتكون القاف زائدة. ويكون من العسلان، ويمكن أن تكون العين زائدة، ويكون من السلْق والتسلّق. وكلّ ذلك جيّد. "لقد ثابرت على تدوين أسماء الذئب وصفاته وتصرّفه، كما درست لعبة أضواء الطبيعة بأسمائها في نظر القدماء. فيتضّح لي أنّ (العَسَلَّقَ) و(العُسَالِق)– و(العِسْلِق) – بمعنيي الذئب والسراب –متركبة أيضا على تتابع (عسَ) كما في (العاسل) و(العسُوس) و(العسْعاسّ) و(العوَّاس)–بمعنى الذئب، وفي (العسْقَل) و(العُسْقُول) و(العسْعَاس)–بمعنى السراب. ليست العين في كلّمنها زائدة، فكلّ ذلك جيّد وربّما أجود أذكر أنّه ينسب (العُسقول) للعَسَق بزيادة، أمَّا (العَسْلَق) بمعنى السبْع الجرُؤ على الصيد –، فنحتُه من (عسقَ) و(عَلِقَ) و(سَلَقَ)– أقرب إلى النحت الأكبر من تحليله السابق. على كلّ، لا يكفي العثور على حروف جذر رباعي موزّعة في كلمتين حتى يكون هذا الرباعي منحوتا من الاثنين فحسب، ولا من غيرهما في الوقت نفسه. ألا يصح لديكم الآن عنوان النحت الأكبر؟

خلاصة لقولي، سن تطلّبات النظريات العلمية أن تُستخلص من الوقائع– جميع الوقائع– مهما كلّفنا استيعابها المنشود. على اللغويين أن يلمّوا بمختلف ملاحظاتهم الآنية الجزئية، فيتجنّبوا: 1–التحليلات المتفرّقة القصيرة المدى. 2–

إهمال المعلومات الدلالية المتوافقة التي قد تناقض ما يؤكدونه، فتصبح تعميماتهم باطلة. إليّ، وإذا كانت غايتي في الأمر استقصاء معطيات اللغة الفصحى ، وتفهّم ارتباطاتها بعلاج شامل لتعدّد المعاني المحيّر ولتدفّق المترادفات المشكلة، ألزمت نفسي باستعراض الرصيد اللغوي بأسره. قد أمعنت النظر – بقدر المستطاع – في كلّ من المدلولات المتشابكة، مستكشفا روابطها، بحثا عن انتحاءاتها الخفيّة وميولاتها الدفينة، لعلّني أطلّع على قوانين توظيفها في أداء الكلام وفي تلقيّه، فأفهمها قبل انصرام أجلي. لا يسعني أن أحدّثكم عن الخطوات التي تقدّمت بها صوب هدفي المرتجي. فإليكم الآن المختصر المفيد لنظرية النحت الأكبر، المستمدّة من عشرات الألوف من الأدلّة البيّنة، رجاء أن لا تؤاخذوني على اختصاري إيّاها إلى أقصى حدّ ممكن: الأدوات المنهجيّة، ثم المسلّمات الأوليّة والمفاهيم العملية، على أساس بضعة أمثلة.

-عرض رشم 2 (الخزانة)-



لقد صمّمت منهجية مبسّطة لتفكيك مركّبات الكلمات وجذورها، أعني رسماً بيانيا سمَيته الأنموذج البلّوري(Modèle du CRISTAL) الذي يشبه كثيرا خيمة المراسم في المملكة لمغربية–(الخزانة). يطلعنا الرسم إطلاعا فوريا على كافّة العلاقات الاحتمالية بين الحروف الجذرية، المشار إليها عند كلّ رأس من رؤوس المضلّع الخمسة. إنّ الخطّ المتّصل يدلّ على علاقة الاتصال بين صامتين، والخطّ المنقّط على علاقة الاتّصال المخلّف بينهما. في الإجمال، ثلاث علاقات للثلاثي، وعشر للرباعي، وخمس وعشرون للرباعي المزيد بمورفيم واحد كمثل (افعنلل)، حيث الرأس الثالث (الأعلى) مخصّص للنون التي سنرى فيما بعد – إن شاء الله – أنّها تتناوب مرارًا مع النون الجذرية، تناوباً مؤكّدًا في أكثر من عشرين في المئة من الألفاظ المبنيّة على وزن (افْعَنْلَلَ) و(فَعَنْلَلَ). الأرجح أنّ هناك أثارًا ثمينة لأقدم مرحلة من مراحل نشأة النظام السامي، وهي تفريق مركّبات الكلمة وتوزيع وظائفها التكاملية بين الجذر والصيغة. شيء أشدّ خطورةً ، قد تحقّق في اللغات السامية منذ القدم، ولا يزال متطوّرًا في اللغات الحامية كالبربرية في الغرب، واللغات الكوشية في الصومال والحبشة. وطبعًا، لا أعدّ في صيغة (افْعَنْلَلَ)، ستّة أحرف كالنحاة، إذ أنّ الألف فيه ليست مورفيما ولا حرفا جذريًا، ووظيفتها كتابية فقط، ولا تؤدي أية دلالة. فلكلمة الزيادة هنا مدلول ثالث، وهو إضافة حرف أجوف، لا حرف صامت بل أخرس...

إن اتّجاه الأسهم يشير إلى أنّ التتابع الزمني للصوامت الجذرية له وظيفة تمييزية. قد أثبتتها التجارب، كما نجد برهانًا متينًا على ذلك في عدّة تتابعات ثنائية

كمثل (لز) و(لح) و(كف) إلخ: فلكلّ منها دلالة مشهودة في العديد من الجداول الجذرية، وتلك الدلالة تعكس عند قلب تتابع الصامتين، كما نرى في (زل) و(حل) و(فك) الخ.

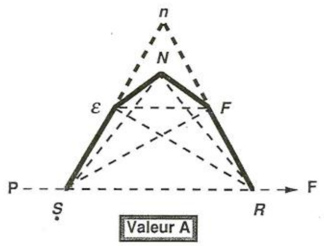
-عرض رسمي 3 و4 (صعفر) و (أفعال القفز)-

√Ṣ ε F R

mb - Janvier 1996

Ṣaεfara : A *effrayer qn au point de le faire fuir* - B *être tortu, de travers (cou)*
taṢaεFaRa : A *se disperser et fuir (bêtes apeurées); être effrayé, saisi de peur*
iṢεanFaRa : se disperser par frayeur - B *être tortu, de travers (cou)* -

Valeur A : effrayer au point de faire fuir de tous côtés
Valeur B : avoir le cou de travers



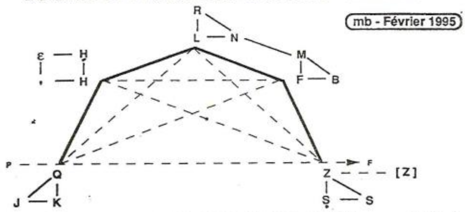
Valeur A

Ṣwε *disperser; effrayer* - ṢεṢε *disperser ;* II *se disperser, être dispersé*
ṢuεiFa *être saisi d'un frisson de peur (de froid, etc.)*
[Cf. εNF *violence ;* (εuNFat- *répugnance)*] - εuFRat- *frisson de froid*
NFR *fuir en se dispersant (troupe d'hommes) ;* II *effaroucher et faire fuir*
FRR *fuir* - [Cf. FRQ, FRQε, etc. *séparation, dispersion*] -

Valeur B

Saεira *avoir la bouche / le visage / un côté du visage de travers;* V *idem*
[Cf. Ṣεw, ṢεL, ṢεN *avoir le cou mince et/ou la tête petite*
muεtaNif chemin qui n'est pas droit, qui fait des courbes]

De SAUTER à l'amorce de notions corrélées



ɪse traditionnelle par **ELARGISSEMENTS** (trilitt. > quadrilitt.) :
ɪLLAH-AYACHE (1981), p. 180 (sans relation avec d'autres racines)

QεFZ < QFZ + *εayn* infixé

ɪalyse par **CORRELATIONS SEQUENTIELLES** : MB (1993-...)
VIII - QḤZ - QHZ - QLZ - QLṢ - QMṢ - Qεw - QFZ - QFṢ V - QHMZ / QWŻ V - HMZ [rem. QZε V, QZL, HQZ, NQZ, RQZ, RQṢ, RKZ, JHZ - JaMMâZ - KLZ XI - KLS II - ḤNBS - HBB / HBHB - 'BZ - V, XI - [ZRF, ZHF] - NFZ - FZZ - NZŻ / NZW -

<u>Notions corrélées</u> :

<u>ɪasser / rassembler / prendre</u> (du bout des doigts...) :
QRṢ - QLṢ V - QBṢ - QBw - QMM - QMZ - QFṢ [rem. QFL, QFS,etc.] - KRFS - KwL / KLL / JL- / JM-... - KLZ - KNZ - KNS - KRṢ VIII - KwM / KBB / KBKB / KBw - KwZ - KMZ - KNF - KNB - KRKR - KFF X - HLZ V - LFLF - LMM / LMLM - FwZ "se saisir de" - D'où <u>s'asseoir à</u> <u>etons</u> : QEw / QEFZ I, III [incluant NFZ!], QRFṢ, ḤFZ V, VIII, wFZ X - R / wT̲L / wT̲N "amasser (richesses)" vs WT̲B "saut, assaut; s'asseoir" / T̲BT̲B, T̲By "rassembler" vs T̲MM "idem" vs wT̲M "idem"; III "sauter à oints" - Cf. 'T̲F, wT̲F "appuyer sur trois points" vs T̲MM, T̲B- ider"]. - D'où également <u>Attacher</u> : QFṢ - QFS - ḤFṢ - KRB - KRBS - ɪtc. - Même corrélation dans NṬṬ "attacher; sauter" et ḌFR"tresser, [cf. ḌBR "sautiller les pieds liés", ḌFF"se ruer sur; rassembler", ṬFF, ɪR, ṬMR "sauter"].-

<u>ɔuer, agiter / culbute</u>r : QḤM II, V - QḤLZ II - QLL / QLQL [rem. QLQ] - ɪF - JLJL [rem. JLJ] - QFF - QMM VIII - QMṢ - QMS (foetus) - KRKR II - KRS II ɪKBKB / KBw - 'LB - 'LF - 'ZZ - HLHL - ḤMZ - HZZ / HZHZ - HRZ - HBB / ɪBṢ - εRṢ [rem. DεṢ (bi-)] - εaLiZa - 'aLiZa - 'aLiSa - LṢLṢ - LZLZ [rem. ZLZ] - ṘMZ - ṀZZ (dés) / MZMZ / wMZ - wFZ V - [Cf. dial. marocain oriental "clitoris" vs dial. syro-libanais ḌaRRâB "idem "] - Cf. QwM, QNN XI "se ɪr", QEL XI "se tenir droit en selle" ...

ثم هنالك تشاكل بارز في عدّة جذور رباعية يقال إنّها مزيدة، بين توالي تتابعين ثنائيين من جهة، وبين توالي الأحداث المعبّر عنها من جهة أخرى. أذكر مثلا (اضمحل)، ضمّ وحلّ، و(صعفر)، صع وفّر، و(اقعنفر)، قع وقّز بينما يؤكد عطاء الله/عيّاش أنّ (صعفر) آت من (صعف) بزيادة الراء، و(قعفز) من (قفز) بزيادة العين. تدلّ أبحاثي على كثافة التشابك بين الجدرين المذكورين وبين عشرات الجذور الشقيقة حيث الراء والعين حروف جذرية، لا زوائد أبدا: من بينها (صعر) و(عفر) و(نفر) و(نفرج) و(عفز) الخ، نلاحظ في بعض الثلاثي نفس التركيب الزمني، وأذكر مثلا (جأل)، جاء وآل وحتى جول، أو (اصْحَامّ)، صح +حمّ، أو (سرط)، ساروراط.

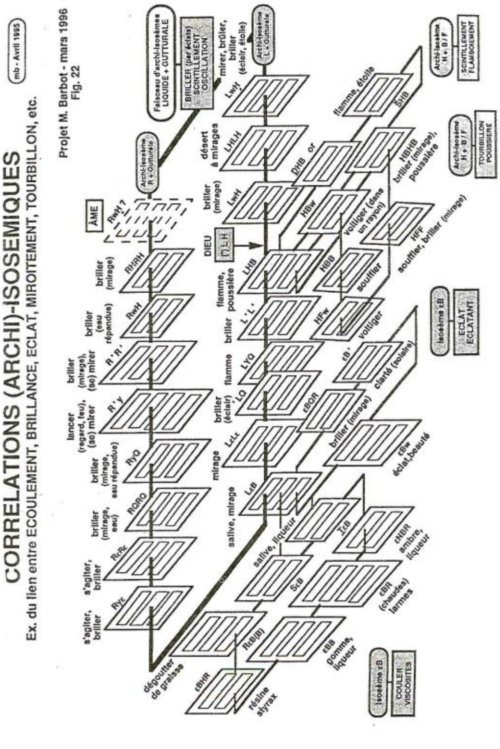
من أجل استطلاع جميع الارتباطات الممكنة بين الكلمات، أدمجت مفهوم الإبدال في خطّة التحايل، دون أن أدخل في خصامات المدارس القديمة حول شروطه، لا شكّ أنّ ملاحظات اللغويين والنحاة كانت جزئية – من كل واد عصًا، رغمًا عن حدسهم الرائع وفصاحتهم السليمة. إنّنا مرارًا لسنا على بيّنة من صحّة حكم لهم في تلك القضيّة، إذ أنّه مقتصر على الصعيد اللفظي، وحلّ النزاع هو اتفاق مخارج الأصوات، لا وظائف ما يخرج منها. أين هو المعيار الثابت لتفضيل إحدى اللفظتين على الثانية "المبدلة منها"، وأين الدلائل؟ ما موقع الإبدالات في نظام اللغة؟ وما تأثيرها على إحداث الدلالات؟إنّنا إذّاك أمام عقدة معقّدة تقف عندها العقول وتبقى حيارى. نفتقر إلى كشف القواعد الواقعية، عسى أن تكون قوانين، بحيث يحقّ أن نرفض فكرة الفوضى في الرصيد اللغوي، وإن شاهدنا

عوامل الصدف في تكوين الحقائق. إلاّ أن تأويلها بتعامل الوجوب والصدفة مخرج للعلماء المادّيين، ينفذون إليه تجنّباً من طرح الأسئلة الهامّة للإنسان، والإقرار بأهداف الدنيا وبمصير الكائنات. فلنبحث أوّلا عمّا يخضع لتناسق العقليات وتوافق النزاعات، قبل أي استسلام عاجل لقبول فاعلية العَرَض في أحكام اللغة.

لذلك كلّه، ينبغي الاستطلاع جذرًا بعد جذر، لفظةً بعد لفظة، بل مدلولاً بعد مدلول. وقد انبرى عبد ربّه لهذه العملية الشاقّة (والشيّقة) طول العمر. أنجع الطرق في هذا الصدد هو الاعتبار الدقيق المستمرّ لا بالحرف الجذري فقط، بل وأيضا بالمرتبة الصوتمية التي ينتمي إليها، كالشفهية أو الذلقية أو الحلقية الخ. الجدير بالذكر أنّ هذا المنهج سريعا ما يرفع الستار عن تسلسل القيم الدلالية والمفاهيم بعضها ببعض. كلّما نتنقّل من قيمة إلى أخرى على متن الألفاظ المتواصلة، كلّما نلحظ انسجام تحوّلات اللفظ والمعنى. في تقريب الأصوات وتوصيل الفحاوي، انتحاء دلالي مقصود. مغزاه بناء المفاهيم وتدعيم علاقاتها بأدوات جهاز اللغة– بما فيها الإبدال. هاهي خطوطه العريضة: إنّ سعة الإبدال – أي كثافة الإبدالات في سلسلة كلمات مترابطة– تختلف من سلسلة إلى أخرى، والأسباب عديدة. من بينها التباعد المعقول بين المفاهيم المعنيّة وما ينجم عنه من لزوم التباين بين الأشكال اللفظية المتجانسة. للإبدال إذًا وظيفة تمييزية عكس ما كان يظهر: على الصعيد الدلالي فيما يخصّ إبدال حرف جذري، وعلى الصعيد السيميائي فيما يخصّ اختلاف سعة الإبدال ما بين السلاسل. وهذا سرّ من أسرار اللغة قد شرحته. النظرية: يتيح للناطق والسامع أن يشعرا بالفرق بين الدلالات المتشابكة. ومثلا بين

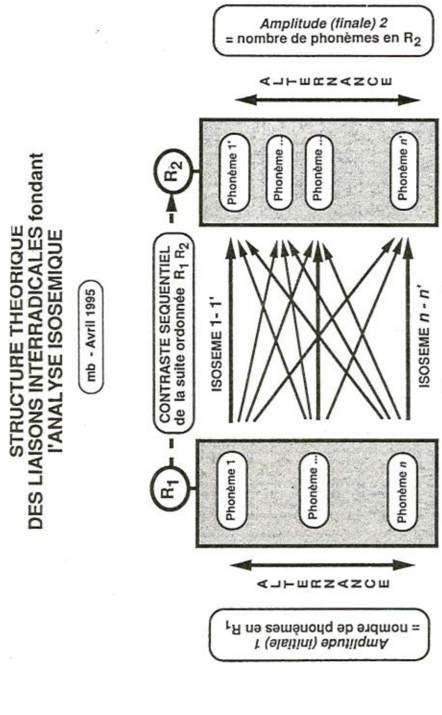
ما يرمز إلى الرجف والتخوّف في (لع/رع) وكلّ ما يشير إلى اللمعان في مجموع تتابعات (ذلقية+حلقية) والإبدال فيها أو التناوب الصوتي أوسع بكثير.

-عرض رسم 5 (Scintillement, Eclat) –



وسائل التمييز في اللغة العربية أقوى من وسائله في الأصوات الأوروبية، إذ أنّ الإبدال يصيب الحرف الجذري مرّتين: كلفظ وكقسم من قسمي التتابع الثنائي، ومرّتين في إطار التتابعات: إذا أبدلت عين الكلمة مثلا، قد تأثّر أيْ تحوّل (فع) وكذا (عل). فتصوّروا تزايد العلاقات الإحتمالية الجديدة للصواتم المبدّلة، يعني توفّر المقدورات التعبيرية لألفاظ اللغة. بالفعل، مواقع الإبدال علامات نيّرة يهتدي بها أهل الضاد إلى معرفة تفاصيل الأشياء. فكلّ منها ملتقى الدروب الجاهزة، بل ومنطلق للقريحة والإبداع. لقد اقصر عن وصفها الصحيح كلّ من اكتفى بالجانب اللفظي للإبدال، فاهتمّ في ترتيب الكلمات بالتي هي أفصح.

-عرض رسم 6 (التحليل التعانمي)-



عرض رسم (6) مكرر

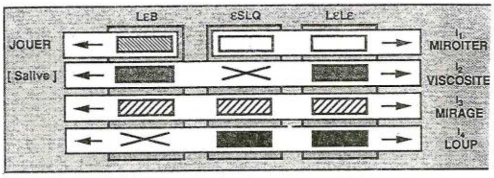
ANALYSE ISOSEMIQUE

des structures conceptuelles codifiées par le lexique arabe

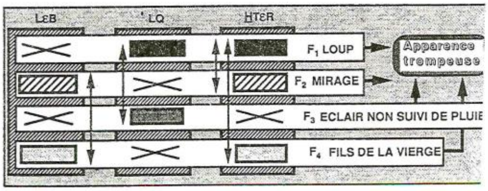
(mb - Avril 1995)

Fondée sur la Théorie du *Naḥt 'akbar* - (MB 1994)

1° - EXPLOITATION DES INDICES DE LA POLYSEMIE RADICALE
& ETABLISSEMENT DES CORRELATIONS SEQUENTIELLES (isosèmes I_n)



2° - RECHERCHE DES ISOMORPHISMES (croisements identiques d'isosèmes)
& DETERMINATION DES STRUCTURES CONCEPTUELLES
(relations entre isosèmes séquentiels I_n et entre familles d'isosèmes F_n)



3° - STRUCTURATION DES CHAMPS CONCEPTUELS
& RECHERCHE DE LEURS INTERACTIONS AU NIVEAU LEXICAL

Ex. Structuration progressive du champ de la TROMPERIE

هھنا أبسط الرسوم البيانية الخاصّة بالطابع الشكلاني للنظرية. اقترح المصطلحات الآتية: قياسا على خطوط تساوي الحرارة أو الضغط الجوّي الخ، وبناءً على وزن (تفاعُل) ومدلوله – التبادل، التقاسم– من جهة، وعلى مَعْنَم وتحليل معْنَمي (Sème et analyse sémique) قد سميّت الترابط بين ألفاظ مبنيّة على التتابع المتّصل أو المنفصل بين صامتين، الذي يحوي دلالة مشتركة: التعانم، وطريقة التحليل على هذا المبدأ: (L'isosémie et l'analyse isosémique) التحليل التعانمي. أمّا سلسلة الألفاظ المترابطة، فهي السلسلة التعانمية (L'isoséme)ومجموعة السلاسل المتواصلة بمدلول مشترك وبصوامت "مبدلة" بعضها من بعض: الحزمة التعانميـة .(le faisceau isosémique)

ومن دواعي ابتكاري هذه المصطلحات، وجود كلمة (عَنَم) الفصيحة، الدالّة على ما يعلّق به العنبُ على الوتد، أو العطفة.

لقد برهن هذا المنهج على أنّه تعبير شامل صادق لإشكالية تعدّد المعاني بما فيها الأضداد. إحصاء تلك السلاسل وقيد تشابكها شيء مرغوب فيه للغاية، إذ أنها هي الصورة المأثورة للارتباطات المفهومية الأصلية. إن التحقيقات جارية على أحسن ما يرام في عدّة حقول دلالية، (كالعناصر الأوّليّة المعروفة: الماء والأرض والهواء والنور والنار) مثلا. تُعدّ فيها السلاسل التعانمية بالألوف، ومختلف العلاقات الملحوظة متوفّرة التعليمات الحضارية. المهّم الآن هو ارتباط كلّ مدلول لفظة بمدلولات عدّة سلاسل تعانمية، : الأمر الذي يجعل هذا المدلول على ملتقى دلالات متداخلة. فإذا كان النحت الصغير ناتجا من تكثيف كلمتين في كلمة واحدة

– (برمائي) مثلا–، ثم النحت الكبير إيجازًا لعبارة كاملة، مثل (حمدل)، فالنحت الأكبر هو المبدأ الأساسي لتركيب أجزاء جميع الكلمات– شكلاً ومضموناً– على مستوى الطبقات العميقة من نظام اللغة، حيث أنّ تفاعل السلاسل التعانمية يحدث الدلالة ويؤثر فيها عند أداء الكلام وتلقّيه. فالسبب الوحيد لتفهّم تكوين المعنى هو تفكيك العناصر التي تتركّب في جميع المدلولات المألوفة. أصبح ذلك ممكنًا بل سهلا بالأدوات الشكلانية المقترحة. وهكذا سنكشف– بإذن الله– التشاكلات الخطيرة بين المفاهيم الأصلية، أي البنى العميقة للتفكير والتعبير. وقد يفضي بنا المنهج إلى تلمّس الطبوع الشعرية للغة من جهة. وإلى إدراك اللاّشعور الجماعي من جهة أخرى.

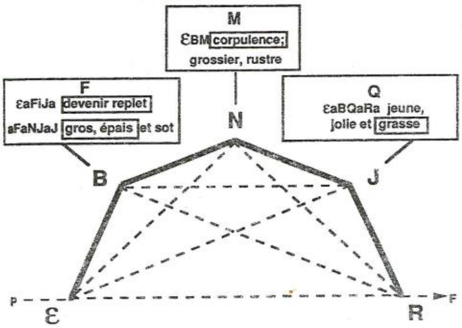
حتى شواذّ اللغة – أو بالأحرى ما يسمّى "الشواذّ"– مندمجة في صميم نظامها.

– عرض رسم 7 (عبنجر)–

ƐaBaNJaR

mb 1993

ƐaBaNJaR : gros, épais (vocable isolé)



ƐBB remplissage; gonflement
ƐBN corpulence
BJ- grosseur; enflure
BJR : gros ventre; hernie ombilicale
ƐJR : gros et ventru; engraisser; protubérance

[Cf. ƐFNS épais, touffu (barbe, poils)]

Conclusion :

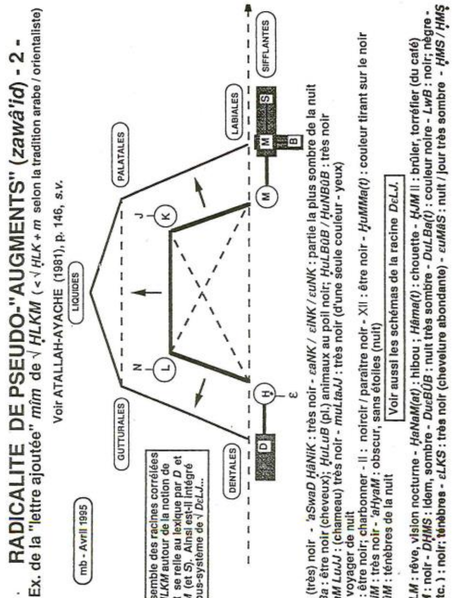
Un terme isolé appartenant à un paradigme séquentiel peut lui-même être à l'intersection d'autres paradigmes

فكلمة (عبنجر) مثلاً، لا أصل لها و لا جذر، وإن كان وزنها (فعنلل). ومع ذلك، فهي مرتبطة بعشرات الجذور شكلاً ومضموناً، بفضل النحت الأكبر.

- عرض رسم 8(حلكم)-

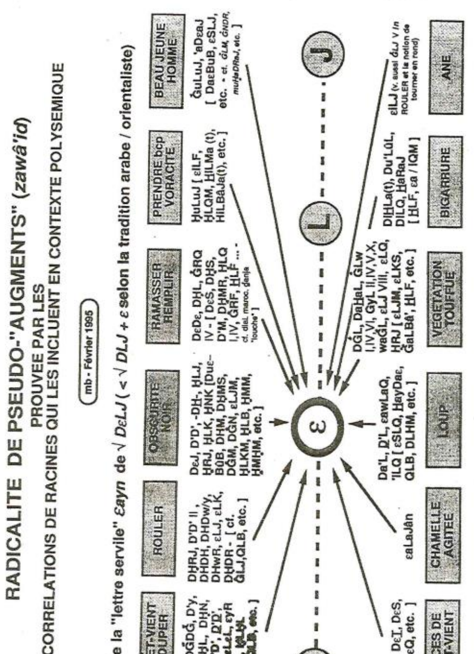
فكلمة (عبنجر) مثلاً، لا أصل لها ولا جذر، وإن كان وزنها (فعنلل). ومــع ذلك، فهي مرتبطة بعشرات الجذور شكلاً ومضموناً، بفضل النحت الأكبر.

-عرض رسم 8 (حلكم)-



وبالطبع، إذا رجعنا إلى (حلكم)، يكفينا تطبيق الأنموذج البلّوري وإدخال حروف جذرها في لمراتب الصوتمية المناسبة، ثم ربطها بسلاسل تعانمية قد سبق درسها – ومضمونها السواد والعتمة– ك(مس)، حتى نكتشف ارتباط (حلكم) بعدّة جذور حيث الميم جذرية بلا شكّ، واذكر (حمّ) و(حمحم). فلا يتركب(حلكم) من (حلك)+ ميم زائدة....

-عرض رسم 9 (دعلج–Réinsertion)-



ثم بالطريقة نفسها، ثُبت اندماج (دعلج) في نظام اللغة وفقًا لقواعد النحت الأكبر. لو أمكنني الوقت، لكنت دللتكم على الرسوم الخاصّة بكلّ من قيمة العشر المختلفة. في كلّ رسم لائحة كاملة من الجذور المرتبطة بـ (دعلج) شكلاً ومضمونًا. لنكتف الآن بـ (السواد والعتمة)، بسبب الاتّصال المباشر بين (حلكم) و(دعلج) من حيث هذه القيمة. فيما يخصّ الذئب، لا بدّ من النظر أيضا في رسم آخر عرضتُ فيه قيمة الذهاب والرجوع. لقد بدأنا نفهم الصلة بينا الذئب (هنا الدعلج) والعتمة (وقد ذكرت تركيبات العين والسين للتعبير عنها)، بل وأيضا حركات الذئب ودورانه حول الفرائس (الدعلجة)، الذي شبّهه الأعراب بجولان الغزاة حول العدوّ – الكرّ والفرّ– ومنه (كرّ دعلجًا). أليس للذئب وللإنسان معًا اسم واحد: (المرء)؟...

-عرض رسم 10 (عين دعلج)-

Les séquences s'inscrivent dans les ordres phonologiques (ex. J vs Q et K). Une racine attestée compte une fois et ne vaut donc que pour une unité (ex. √ DεL n'est pas recensé sous -Dε- ni sous -εL- ni sous -D...L).

Synthèse des apports compositionnels dans la sémantique de √ DεLJ (mb - Mars 1993)

Les chiffres (représentant le nombre de racines concernées par une séquence donnée) sont susceptibles d'être plus élevés.

	Séquences \ Valeurs	VA-ET-VIENT	TROMPER RUSER	ROULER	SOMBRE NOIR	LOUP	RAMASSER REMPLIR VORACITE	TOUFFU	BIGARRE	BEAU J. HOMME	ANE
18	-Dε-	5	3	5	1	0	3	2	0	0	0
19	-εL-	3	2	0	1	0	0	3	0	0	0
20	-LJ-	4	1	3	1	0	1	1	0	0	0
21	-JM-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
22	-DεL-	1	5	1	1	3	1	2	2	0	0
23	-εLJ-	2	0	3	3	2 / 3	3	2 / 3	1	2	2
24	-LJM-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25	(-DεLJ-)	2	1 / 0	2	1	1	1	1	1	1	1
26	εLJM	1	0	0	2	1	2	1	0	0	0
36	-D...L-	5	1	1	2	2	0	1	0	0	0
37	-D...J-	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
38	-D...M-	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
39	-ε...J-	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	-ε...M-	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
41	-L...M-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
42	-Dε...J-	5	0	1	1	0	3	0	0	1	0
43	-Dε...M-	1	0	0	5	1	2	0	0	1	0
44	(-D...LJ-)	1			1		1		1 / 0		
45	-D...L...M-	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0
46	-D...JM-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
47	-εL...M-	2	1	1	3	0	6	4	1	1	0
48	-ε...JM-	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
49	-DεL...M-	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
50	-Dε...J...M-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51	-D...LJM-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Faiblesse et caractère minoritaire des relations √DLJ / √DεLJ

يدلّنا هذا الرسم على توزيع قيم (دعلج) العشر وعلى كثرة الجذور المرتبطة بكلّ منها، ولا ترون الآن إلاّ تلك التي تحوي حرفًا حلقيًا في نفس السياق– أيْ بعد الدال، أو قبل حرف من الحروف الذلقية. كلّ ذلك بها جذرية، وليست حروفا جوفاء.

وفي الختام، إذا قارناّ المعطيات بعد ترقيمها، تميّزت لنا أدوار السلاسل التعانمية في تعزيز كلّ من القيم العشر. وإنّ لحزمة (علج) مثلاً دورا أهمّ بكثير من دور (دعلج) الذي يقال عنه إنّه اصل (دعلج). لن أزعم بدوري أن (دعلج) مزيد من (علج) بزيادة الدال....

إنّ دلالة التتابعات الثنائية لا تعني أنّها كانت في القدم جذوراً مستقلّة، كما يؤكده العديد من اللغويين في الغرب، استنادًا إلى مفهوم الزيادة، ونظرية النموّ والارتقاء. فيقولون إنّ الرصيد الثنائي قد توسّع في الماضي – تلبية للحاجة– بفضل الزوائد، متحوّلا إلى الثلاثي المعروف، ثم جاءته موجة توسّعية جديدة، وأحدثت الرباعي من نفس الوسائل. أعترض على هذا التدريج التاريخي اعتراضاً كليًا للأسباب السالفة الذكر. تنقصنا على الأقلّ معرفة الصيغ الثنائية الموافقة لتلك الجذور الثنائية المزعومة. ثم بالأحرى، إذا تأمّلنا جذرًا معيّنا، يكفينا جمع الكلمات التي تقاسمه هذا التقاطع أو ذاك، حتى نتأكد من أنّ كلمات الجدول الجذري مرتبطة بسلاسل متعدّدة مع كلمات جداول جذرية أخرى. نلتمس هنا حقيقة تلك الشبكة السيميائية التي تكوّنت منها لغتنا العربية من قدم العصور. وبما أنّه يستحيل علينا تأريخ الوقائع وكذا تدريج ارتباطاتها، لعدم الوثائق المسجّلة المحتاج

إليها، تبقى لنا مهمّة إيجابية عظيمة، وهي الإحصاء الكامل لتلك العناصر الدلالية النّفيسة، ثم فحص علاقاتها السميائية التي ترسّخت في أطوائها حضارة العرب القدماء بكلّ انطباعاتهم حول الكون. أطلالهم تحت أبصارنا، تراثا لا يفنى من الحروف والأصوات. نسمعها يوميّا، لننصتْ إليها. فنبرات ألفاظهم في الحناجر كأنّها أنفاسهم الدافئة. عجيب ما تضمره الفصحى عبر الأزمنة والدهور. في أعماقها حرارة دماء تسير لأجل الجميع. كلّ لفظة تنبض بحياتها وحياة غيرها. تفوح بروح تنادي أرواح شقيقاتها، وكأنها أصداء ما أحسّ به الأجداد ما تأملوه. وإن كانت اللغة والنصوص مرآة آمنة لقيم الأجيال الغابرة، فلننظر من خلالها إلى صور جلية قد امّحت من أعين البشر. أرقى الرؤى وراء المرايا. فإذا ما نزعنا الظلام عن معالم الأولين، نرجعهم إلى الوجود، بآمالهم ومخاوفهم ومخايلهم وأهوائهم، بل وتوقهم إلى العلا في السرّاء والضرّاء. فها هي جذور الأصالة الحقّة. أليس إحصاء ما اختفى بين ضلوع الكلمات والتعابير من مقومات العروبة والإسلام الخالدة، أشوق إلينا بل أعزّ من جدال عقيم في أسبقية الفعل على المصدر، أو المصدر على الفعل، إلى غير ذلك من التعليلات الواهية التي لا دعم لها ولا طائل في العصر المعاصر. وحقًا، في اللغة الفصحى – لغة التنزيل والهداية، لغة الشعر والآداب، لغة العلوم الحكيمة والفنون المشروعة – كنوز ينتظرنا كشفها واستغلالها. وهي نعمة للعرب وللبشر أجمعين. يا ليتنا أعزّائي الزملاء، نستلهم لغة الضاد ذاتها، فلعلّنا بسراجها المضيء نستنير. ندعوه تعالى أن يعلّمنا ما لم نعلم. إنّه وليّ التوفيق وبه نستعين.

اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر

أ.د صالح بلعيد

عضو المجلس الأعلى للغة العربية.

المقدمة: تلعب اللّغة دوراً حيوياً في كلّ مجتمع؛ كونها وسيلة التعبير والتواصل والوجود، وإنّها السلطة من خلال العلاقات التي تحدّدها القوانين، وأداة توحيد الأمة فكرياً وسياسياً، ورمز للهوية الفردية والاجتماعية والثقافية والتوجيهية، ومدوّنة لحفظ الحضارة وإيصال المعرفة. مرتبطة في المقام الأول بالشخصية، والتي بواسطتها تتميّز الأشياء وتتحدّد، وتعدّ الوجه الحقيقي لكلّ تواصل وطني أو رسمي بين أفراد المجتمع باعتبارها حافظة للُحمة السكان وناطقة باسمهم. ومن هنا تعطي الدول النامية كلّ الأهمية للغاتها بغية تحضيرها وتطويرها، وقد يأتي يوماً يصبح بمقدورها تأدية المهمّة المطلوبة منها بالطريقة المثلى التي تؤديها اللغات الحيّة.

أرغب في البداية الحديث عن تحديد **اللّغة الأم**، فما هو هذا المفهوم؟

لقد استحدث اليونسكو يوماً عالمياً للغة الأم وهذا منذ سنة 2000 م.

والهدف منه حماية تراث العالم من الانقراض، وبهذه الشرعية الدولية، رأت أنّ تعلّم اللّغة الوطنية **فرض عين**، وتعلّم اللّغة الأجنبية **فرض كفاية** فأعطت للغة الأم كلّ الأهمية، ومن حقّ كلّ الأفراد في العالم أن يأخذوا نصيباً من العلم بلغاتهم.

نشأ مفهوم لغة الأم Langue mère مع نهاية الحرب العالمية الثانية حيث بدأت الدول المستعمرة تنال استقلالها، فحصل الحديث عن الهوية والوحدة الوطنية والشخصية والتنمية الشاملة ونظام الحكم "وقد شعرت الدول الحديثة الاستقلال بتعزيز اللّغة الأم بعد أن تضاءل دورها أو كاد يتلاشى أيام حكم المستعمِر، وذلك من خلال اعتمادها لغة رسمية للوطن ولغة تعلّم وتعليم[1] " وانجرّت في بعضها صراعات حول ترسيم اللّغة الأم في منظومة التربية والتعليم، كما انجر اتّجاه تحقيري في بعض البلاد، وما خرجت من ذلك الصراع إلاّ بعد تبنّي لغة أجنبية أو الإبقاء على لغة المستعمر، وعدّتها رسمية، فكانت بعد مدة زمانية لغة الأم لأجيال لاحقة، ومع ذلك فإنّه لم يكتب النجاح التام لكلّ الأمم التي تبنّت اللّغة الأجنبية، بل أصبح لها ذلك انتحارا فلم تحصد من وراء ذلك إلاّ الحروب الأهلية.

---

[1]- جماعة من المؤلفين، اللغة والتعليم، ط1. بيروت:2000، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، دار قابس، ص7.

لم يحصل اتّفاق نهائي حول مصطلح اللّغة الأم ، بعدما أطلق جزافاً على اللّغة الرسمية واللّغة الوطنية واللّغة الجهوية، وكلّ تعريف كان مصاحباً بوجهة نظر إيديولوجية، ولذلك تشعّب ونال أبحاثاً كبيرة؛ خاصة عند الباحثين الغربيين، حيث أجروا دراسات مهمّة بغية تحديدها بعدما أخذت تسميات: اللّغة الأم/لغة المنشأ/اللّغة الوطنية/اللّغة القومية/اللّغة الجهوية... وهذا مع ظهور الطبقات الشغيلة في أوربا والمدّ القومي وظهور الحكم الكنفدرالي بل وصل الأمر أن حمل في بعض المناطق نزعة للاستقلالية (الحكم الذاتي) تحت مظلّة الخصوصيات اللغوية كما ساعدت العوامل الجغرافية وفروق البيئة ظهور الاهتمام باللغات الأم. وهكذا نال التعريف دلالات متنوّعة بتنوّع الباحثين في هذا المجال، ونشير إلى بعض التعريفات:

1- التعريف التقليدي: ويمكن أن نسميه التعريف الأولي، وينظر إلى اللّغة الأم على أنّها لغة الأم بالإضافة في المقابل الفرنسي Langue maternelle وتكون الترجمة الحرفية لغة الأمومة، وفي معناها اللغوي هي تلك اللّغة التي تتلاغى بها أمّ الطفل. أو تلك اللّغة التي يلتقطها من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللّغة، أو الكلام البلدي للطفل والذي يوظّفه بصورة عادية في وسطه المنزلي، وهي اللّغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس. قد يكون هذا المفهوم (المصطلح) في أول ما أطلق صحيحاً، لكنّ المتغيّرات الاجتماعية فنّدت هذا التعريف؛ إذ إنّ الأم المعاصرة أصبحت تغادر البيت للعمل، وتستعين بالحاضنة ابنة البلد/ أو الحاضنة الأجنبية التي لا تعرف

لغة البلد، فالطفل لا يلازم أمه البيولوجية إلاّ ساعات قليلة، فيعيش ساعات وساعات مع الحاضنة ومع التلفاز، ومن هنا فإنّ هذا المفهوم لا يلبّي التعريف الدقيق للغة الأم، بل ليس متطابقاً في كل المجتمعات، ودون أن نذهب بعيداً نجد أنّ لغة أطفال المهاجرين يتكلّمون لغة غير لغة أمهم الحقيقية، وتعدّ بالنسبة إليهم لغة أم.

2- **التعريف المنشئي:** نعلم أنّ اللّغة وليدة البيئة، والطفل أسير مجتمعه، فهو لا يتعلّم كلام أمه البيولوجية كما يعتقد البعض، أو كما يدلّ عليه المفهوم اللغوي للغة الأم؛ لأنّ الطفل في مرحلة التلغية ينغمس في الحمام اللغوي عن طريق أبويه أو الوسائل التي يسمع لها يومياً: تلفاز/ ألعاب لغوية، كما قد يسمع في البيت والدَيْن يتكلمان لغتين مختلفتين، ويصبح لسانه مزدوجاً، ويتأثّر بهما وبالشخص الأقرب إليه، وهذا ما يراه كراشن krashen في نظرية الإدخال اللغوي على أنّ قدرة الإنسان على الكلام لا تأتى من التعلّم الواعي الذي ينتهجه، بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية حالما يحتكّ بغيره، ولا يقوم التعلّم الواعي إلاّ بدور المحرّر أو المراقب فحسب. وعلى العموم فإنَّ الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى، لأن اللّغة عند الأطفال مسألة فضاء، فيتعلّم الكلام في وقت معيّن، واللّغة التي يتعلّمها هي التي يسمعها ممّن يحيطون به. فمثلاً طفل يولد من أب وأم لهم لغة ما، وينشأ في محيط غير لغة الأم والأب فتصبح اللّغة الأم هنا هي **لغة الشارع**، وهذا ما أقرّه شارل أزنافور في استجواب له نشر في كتيــب Le Français dans le monde1988 pp7-8

هو من أرمينية، ولغة أبيه وأمه أرمينية، وكذلك الحال بالنسبة للهجناء فيستعملون لغة المحيط الطبيعية المخلوطة بما يسمعه من أمه وأبيه **(**لغة هجينة**)** وكذلك طفل يعيش أكثر أوقاته أمام التلفاز فتصبح لغة الأم هنا هي اللّغة الأولى له.

3- **التعريف السياسي:** إنّ اللّغة الأم ليست أداة اتّصال تعبّر بواسطتها عن المفاهيم والأفكار فقط، فهي عنصر جوهري من العناصر المكوّنة للثقافة والفكر والهوية، واللّغة الأم التي يقّر بها هذا التعريف هي التي يرسّمها الدستور، وهي لغة أم فوق كلّ الأداءات اللغوية التي يتواصل بها المجتمع، ويعدّ باقيها لهجات لا ترقى حظوتها وستخلق بعدها عاميات وتصبح محلّ جدل. ومن هنا فيعوّل على المدرسة باعتبارها مكاناً لحفظ التوازنات اللغوية الإيجابية في تعميق مفهوم اللّغة الأم وهي **اللّغة الرسمية**، كما أنّ المصلحة العامة يجب أن تكون الفيصل في المسائل اللغوية، ولا يجب أن يكون التعدّد اللغوي الذي يؤدّي إلى الفتنة، أو يضعف اللّغة الرسمية، باعتبار البيئة القابلة للتدهور هي بيئة متعدّدة اللغات، وتصبح ملوّثة بالخصوص عندما تطغى فيها لغة أجنبية دخيلة على اللّغة المحلية. يستهدف التعريف السياسي التوحيد اللغوي الذي هو **ترميز للوحدة الوطنية**، وتمكين القاعدة من فهم خطاب الحكم المركزي، وإضفاء قيمة على ثقافة مركزية، والحطّ من قيمة الثقافات الجهوية. وفي هذا التعريف كثرت الآراء حتى اختلطت بالجانب الإيديولوجي، إلى أن أطلق على اللّغة الرسمية إسمنت الوحدة الوطنية، أو هي الجيش والنظام، وهي القوة والفرض أو اليعقوبية كما هي

الحال في فرنسا[1]. ولذلك تعمل كلّ العواصم السياسية على حماية لغتها الرسمية بالقوانين وبالمؤسّسات التي تقوم على ترقيتها.

4- **التعريف الديني:** يقرب كثيراً إلى التعريف السياسي، فيرى أنّ اللّغة من جنس الدين؛ الدين مقدّس، واللّغة التي نزل بها الدين مقدّسة، وتعلوا عن كلّ أشكال التواصل الأخرى، فهي اللّغة الأم، وتمتلك سلطة ملحوظة وتمارس نفوذاً كبيراً، وتعدّ اللّغة النموذجية التي لديها قوة فرض نفسها بسبب ترفّعها عن خصائص اللهجات؛ وهذا مثل العربية عند المسلمين فتعدّ لغة أم بحكم قدسيتها، فهي من الواجب على اعتبار أنّ الدين الإسلامي نزل بها وما لا يتّم به الواجب فهو واجب. وأحياناً نجد لغتين من لغات الأم، مثلما يوجد في الهند؛ فالمسلمون لغتهم الأم هي الأوردية، والسيخ لغتهم البنجالية، وهذا تماشياً مع الديانة لكلّ إثنية منها واللّغة الرسمية هي الهندية والأوردية.

5- **التعريف الشعبوي:** اللّغة الأم هي لغة المساواة وتكافؤ الحظوظ، تعمل على تجنّب التمييز بين اللغات والفئات وكلّ لغة تواصلٍ في البلد هي اللّغة الأم، ويمكن أن تشكّل مجموعات لغوية متعدّدة، وكلّها تأخذ تسمية موحّدة بحكم أن لا تعالي للغة على لغة أخرى، ولو كانت هناك لغة رسمية، رغم ما فيها من تفاوت في فاعلية اللغات ودورها في المجتمع والرقعة الجغرافية التي تتواجد فيها، ومن حيث المشافهة والتحرير. وهذا التعريف يستمدّه بعض الباحثين من

---

[1]- إنّ اليعقوبية سهّلت العمل للغة Le Francien على حساب لغات أخرى، فرسّمتها لغة وطنية لأنّها أكثر تداولاً وأبطلت باقي اللغات، وأضحت لغة المركز والصرامة. كما عملت إسبانيا عندما رسّمت اللغة القشتالية وهي لغة الأغلبية، وأصبحت معيارية وأبقت على تلهيج اللغات الأخرى، وهي لغات محلية: الكاتلان/الباسك.

اللسانيات التي لا تفرّق بين اللّغة واللهجات، باعتبار كلّ وسيلة تواصل هي لغة وهؤلاء يضيفون بأن كلّ لغة هي لغة أم، وقد يصبح في البلد أكثر من لغة أم.

6- **التعريف اللساني:** تقول الأستاذة Louise Dabène "هي تلك اللّغة التي يتلقّاها في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللّغة، والتي يعيش فيها التلميذ، ومثّلت لذلك بالعربية بالنسبة للجزائر[1] " فنرى الباحثة تؤكّد شرطاً أساسياً وهو أن تُتلقى اللّغة في الوسط المدرسي، ولا يكفي أن تكون شفاهية "تكون اللّغة الأم تارة لهجة عربية وتارة عربية، وتارة لهجة بربرية، وهي في الحالتين معاً لغة شفاهية، وقد كان الانتقال إلى الكتابة يتمّ باللّغة الكلاسيكية[2] ". وما يقصد هنا باللّغة الكلاسيكية هي اللّغة الرسمية التي تعبر عبرها كلّ الأداءات اللغوية الأخرى.

الخلاصة: هكذا تتجاذب هذه التعريفات حسب المنطلق الذي اعتمِد كفاتحة للتعريف، ولذا فإن لغة الأم متعدّدة العناصر ومتشعّبة الفروع، ولكنّها تعني تلك اللّغة التي تستعمل بشكل طبيعي من قبل جماعة لغوية، ويمكن أن تهذّب في المدرسة، وهي لغة البلد والانتماء والهوية التي تستطيع الحيلولة دون الاندماج والتلاشي في الثقافة الأجنبية، تحمل الجوهر اللغوي langagier Substratوالمفاهيم الإيديولوجية، باعتبارها اللّغة الأصل قبل أن يختلط بها غيرها، وليست تلك اللّغة التي يتعلّمها المهاجر بعدما اكتسب لغته الأولى. وقد

---

[1]- Louise Dabène,Repère sociolinguistiques pour l’enseignement des langues.Paris : 1994 Hachette livre.

[2]- جولبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب الكبير، ترجمة: محمد أسليم. المغرب: 1995، مكناس، دار الفارابي للنشر، ص78.

تكون في البلد أكثر من لغة أم. اللّغة الأم هي المصدر، مثل الكتاب الأول الذي خططه صاحبه، وقد تكون ظاهرة أو مخفية. والمخفية يجب أن يظهر أثرها في التدريس. ويمكن تبسيط مستويات لغة الأم التي تتحدّد في اتجاهين هما:

– اللّغة العامة التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل العادي وهي مكتسبة.

– اللّغة العلمية والتكنولوجية ويتمّ تعلمها بشكل اختياري ووفق قرارات فردية وحكومية، وتعد زيادة في رأس المال البشري للفرد وللمجتمع[1]. وهكذا نجد تعريفات للغة الأم متعددة وأحياناً متضاربة، ولكل تعريف نظرة خصوصية، ونلاحظ أنّ كلّ التعريفات تؤكدّ الآتي:

- أن تكون لغة طبيعية ناطقة.
- أن تتداول في الوسط العائلي أو المحيط أو المدرسة.
- أن ينصّ دستور البلد على ترسيمها أو وطننتها.
- أن يكون لها نظام خطي.
- أن تدرس في المدرسة.

وبعد هذه الخلاصة، يجدر بنا أن نعيّن اللّغة الأم من خلال الواقع اللغوي في الجزائر.

الواقع اللغوي في الجزائر: إنّ الخريطة التعبيرية توضّح لنا بأن درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلاً، فالدارجات الجزائرية تهيمن على السوق الشفوية، وتحقّق تواصلاً بين المجموعات اللغوية المختلفة فالعربية

---

[1]– محمد مراياتي"اثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي"مجلة أسئلة اللغة. الرباط: 2002، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ص19.

الفصيحة واللّغة الفرنسية لا تستعملها إلاّ أقلية من المثقفين، والأمازيغية أمازيغيات؛ وهي شتات لها مناطقها النافذة وتأدّياتها المختلفة التي لا تتفاهم مع بعضها البعض. ومن هذا التقسيم يمكن إجمال الوضع اللغوي الجزائري كما يلي:

1- اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدارجات العربية، وهي متنوّعة، ولكنّها تتحكّم إلى قواسم مشتركة.

2- اللغات المحلية: الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها.

3- اللغات الكلاسيكية: العربية الفصيحة واللّغة الفرنسية.

وهكذا فإنّ الطفل الجزائري يكون مزوّداً بنسق لغوي خليط: عربية دارجة أو أمازيغية، فإذا انتقل إلى الحضانة فإنه يواجه بلغة فرنسية مخلوطة بعامية أو أمازيغية، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى، وقد يوظّف المعلم لعامية في تلقين دروسه، وتراه يواجه الازدواجية Diglossie أو الثلاثية، مما قد يشكّل له عقدة في نموّه اللغوي والمعرفي والفكري، وربّما يخلق له اضطرابات نفسية، ومن هنا يرى بعض المربين بأنّه يجب تلافي إدخال نماذج لغوية متباينة في هذه السنّ، أي تلافي تدريس لغات أخرى ليست من ذات المكتوب في المرحلة الأولى؛ فالتلميذ عندما يتعلّم مثلاً ثلاثة أشكال من صوت واحد مثل: ل / L / ll يواجه صعوبة في التمييز بينها، خاصة عندما يتعلّم مختلف التغيّرات عليها وهي في أول الكلام وفي وسطه وفي آخره وأنواع الخطوط التي تلحق كلّ حرف، فيحدث له خلط بينها. وهناك من يرى غير هذا؛ فأندرسون Anderson مثلاً يرى أنّ تعلّم لغة هي تعلّم مهارة، فالإنسان له قدرة على تعلّم مهارات مثل قيادة السيارة أو التزحلق أو لعب الدومينو أو مهارة الكتابة على الكِبتار. والمهارات لا تتداخل فيما بينها لأن لكلّ واحدة منها برمجياتها. فالمتعلّم للغة جديدة مثله مثل الذي يقود السيارة، فأول مرة يرتعش

ويخاف، ثم تصبح عمليات القيادة آلية، وكذلك اللّغة تصبح بعد مدة آلية وطيّعة في لسان المتعلم.

ويمكن اعتماد هذه الخطاطة لمعرفة درجة استعمال هذه اللغات في مقامات متنوّعة وحيّة، لنرى مايلي:

	اللّغة			**اللهجــات المحليــة**					
مجـال الاستعمال	العربية	الدارجات	الفرنسية	القبائلية	الشاوية	الميزابية	الشنوية	التوارقية	الشلحية
العائلة		*	*	*	*	*	*	*	*
الأصدقاء		*	*	*	*	*	*	*	
الدين	*	*		*	*				
التعليم	*		*	*		*			
الوسائط	*	*	*	*	*	*	*		
العمل		*	*						
الحكومة	*		*						

تبيّن لنا هذه الخطاطة السوسيولسانية الافتراضية الوجه الاجتماعي للغات بالجزائر في درجة استعمالها، دون اعتماد مدوّنة ما، فنلاحظ استعمال الفرنسية يمسّ أكثر المقامات، وتأتي الدارجات في الرتبة الثانية، والعربية الفصحى في

الرتبة الثالثة. وأما المحليات فلكلّ واحدة منها أوضاعها؛ فنجد القبائلية لها وضع متميّز عن الأخريات، رغم أنّ مجالها محدود، وبعض المحليات تقريباً لا يذكر استعمالها مثل الشلحية التي توظّف في بعض الأماكن القريبة من وجدة، ولها شساعة كبيرة في المملكة المغربية. ومن خلال هذا نجد وضعيتنا توسم بازدواجية لغوية، حيث الأمازيغية تستعمل في مقام لا تستعمل فيه العربية الفصحى، وكذا الفرنسية.

كما يمكن أن نلحق هذا بتشخيصات أخرى أظهرتها الدراسات الأكاديمية، فتبيّن بأنّ الدارجات رغم كثرة استعمالا إلاّ أنّ ليس لها توجيه تأثيري في الوضع اللغوي، كما هو الحال في اللّغة الفرنسية، وهي اللّغة الأجنبية ولكن بحكم عوامل سوسيوثقافية والتعميم الفائق لها على حساب اللّغة الرسمية والألسن الوطنية. ولقد أضحت الفرنسية مستعملة ولها أثر في المجتمع، وتتّسع بشكل دائم وخاصة في السنوات الأخيرة، مما جعل العربية وهي لغة الهوية والانتماء والتواصل على مستوى الفرد والجماعة تذبح قرباناً أمامها وأمام الانفتاح والعولمة، وكذا حصل للأمازيغية أن ذُبحت قرباناً على هيكل القومية العربية، وهي اللّغة الأصل للجزائر قاطبة، وأصبحت لغة جهوية "ووجد الطفل الجزائري نفسه نتيجة لهذه السياسة اللسانية اليعقوبية مقذوفا في متاهات البحث عن هوية أخرى[1]" وهذا لغياب تعدّدية لسانية تراكمية متوازنة ومتنوّعة ومعزّزة في المدرسة، وتنوّع لغوي هوي عربي/ أمازيغي يحظى بالدعم على مستوى رسمي.

إنّ الطفل الجزائري في أيّة منطقة كان، فهو إما أحادي اللّغة وثنائي التأدية: عربية دارجة (عربية فصحى) + فرنسية. أو ثنائي اللّغة: أمازيغية + عربية دارجة (عربية فصحى) أو ثلاثي اللّغة: أمازيغية + عربية دارجة (عربية

1- عبد السلام خلفي، اللغة الأم وسلطة المأسسة مبحث في الوطنية اللغوية والثقافية في المغرب. المغرب: 200، ص 17.

فصحى) + فرنسية. ويعدّ الأمازيغ حقيقة متعدّدي اللغات بما فيهم الأميون، لأنّ التعدّد يعود للكلام دون المؤهلات اللغوية والخصائص الفكرية، والازدواجية ثابتة مع الطفل قبل سنّ التمدرس، وبحكم هذه السوق اللغوية التي يمكن أن نسميها بالسوق اللغوية الليبيرالية، فأيّ اللغات أم؟

هل العربية الفصحى لغة أم؟ في الحقيقة إنّ اللّغة العربية الفصحى ليست لغة أم، فلا تسمع في الحياة اليومية ولا في البيوت، بل تتعلّم في المدرسة، وكون لهجاتها مستوى أدنى يمكن عدّها لغة أم باعتبار التقارب الدلالي والصوتي والجذري، وكذلك بحكم دستوريتها ومؤسّساتها أضحت اللّغة الأم بالقوّة بعد الدارجات، فهل **لغة أم رقم 2**، رغم أنّها تعد اللّغة الثانية في المناطق الناطقة بالأمازيغية، ولكن نظراً لخصوصيتها التي لا تنطبق إلاّ عليها من حيث. تمكّنها في الشعب الجزائري، وعمرها المديد، فهي لغة تنطبق عليها الشروط التي نصّت عليها الأبحاث اللسانية، فتعدّ لغة أم في المناطق الناطقة بالعربية الدارجة؛ لأنّ الطفل عندما يدخل إلى المدرسة والجامعة وفي بعض التخصّصات، ويحصل البون الشاسع بينها وبين لهجاتها وهو العائق الأساس في تعلّمها. وقد أكذب على نفسي إن قلت إنّ العربية الفصحى الآن لا تعيش إشكالية مخيفة، وإنّنا نجهلها ونجد صعوبات كثيرة أثناء الحديث بها؛ لأنّ الوضع الازدواجي وانتشار الأمية له أثره السلبي على هذه اللّغة، ويصعب تجاوز هذه الإشكالية في ظلّ غياب الاستعمال الطبيعي لها "لقد أثبتت التجارب والبحوث والدراسات اللغوية أنّ تجاوز مشكل الازدواجية يمكن أن يتمّ عبر الإغماس المبكر، حيث أبانت التجارب التي جرت في كيبيك فعالية ذلك؛ ففي سنة 1960 لم يكن الأنجلوفونيون هناك راضين على نتائج تعلّم أبنائهم الفرنسية اللّغة الثانية بالطرق التقليدية، فلجأوا إلى برنامج الإغماس الذي يهدف إلى استغلال قدرات الأطفال

على تعلّم اللغات وانفتاحهم وإقبالهم غير المتعمّد الذي يماثل جوّ اكتساب اللّغة الأولى دون أن يعيق نموّهم في مجالات عدة، فيتعلّم الأطفال اللّغة الفرنسية ويلجؤون إلى التخاطب بها في المدرسة، ثم يوظّفون اللّغة الإنجليزية في البيت[1]. ولكن أين يوجد هذا الإغماس المنشود في واقع الحال والعربية في كلّ أوضاعها ما عرفت توظيف الفصحى في المقامات العالية، وكيف يمكن أن يحصل مع ازدهار اللهجات واللغات الاجنبية في بلدنا.

هل الدارجة لغة أم؟ إنّ الجانب الازدواجي طبيعي في كلّ اللغات، ففي كثير منها تقريباً هناك لغة كتابة ولغة حديث، وهناك لهجة، وهذا ما ينطبق على اللّغة العربية التي تتفرّع عنها الدارجات، ولكنّها في تكامل وظيفي مصيري، فهل هذه الأخيرات لغات أم؟ قياساً بالمنطوق فهي لهجات، وتشكّل مساحات عريضة من الناطقين بها وتنبسط على رقعة جغرافية كبيرة، وهي **لغة أم رقم1**، لهذين الاعتبارين: أولهما إنّ للعاميات العربية مستوى أدنى من مستوى اللّغة الفصحى وتتعدّد أداءاتها فقط، وهنّ شفاهيات، يستعمل كلّ منها في مناطقها الخاصة، وفي مواقف الأنس. وثانيهما أنّ كل العاميات لا تخضع للمكتوب، وهي لغة طبيعية. إنّ الظاهرة التي تتحكّم فيها اللّغة العربية منذ غابر الزمان هي La Diglossie التي تحدّث عنها William Marçais عام 1930م وهي: التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث[2] . أما فيرجسون فحدّدها: "حالة لغوية ثابتة نسبياً يوجد فيها فضلاً عن اللهجات الأساسية التي ربّما تضمّ نمطاً أو أنماطاً مختلفة باختلاف الأقاليم؛ نمط آخر في اللّغة مختلف عالي التصنيف وفي غالب الأحيان أكثر تعقيداً من الناحية النّحوية، فوقي المكانة. وهو آلة لكمية كبيرة ومحترمة من الأدب المكتوب لعصور خلت، أو لجماعة سالفة،

---

[1]- التعبير الشفوي وتعلّم العربية، سلسلة التكوين التربوي. المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 11.

[2]- Marçais, La Diglossie arabe, l'enseignement publique. Vol97,William no 40, 1930

ويتعلّم الناس هذا النمط بطرق التعليم الرسمية، ويستعمل لمعظم الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية، لكنّه لا يستعمل من قبل أيّ قطاع من قطاعات الجماعة المحلية أو المحادثة العادية[1]". إذن هذا شيء طبيعي وأكثر اللغات تتحكّم إلى هذا النمط، ولا خوف عليه لأن لكلّ مستوى مقام وبحسب حال المخاطب؛ فالعامية تستعمل في مواقع الأنس، والفصحى في المواقف الرسمية.

هل الأمازيغية لغة أم؟ تعدّ الأمازيغية في المناطق الناطقة بها **لغة أم؛** رغم محدودية مستعمليها، حيث لا يوظّف غيرها، خاصة في الريف وداخل البيوت وعند كبار السنّ. وبفعل عملية التعريب فإنّ المازيغية تقلّص فعلها كلغة استعمال في المحيط حتى في المناطق الأمازيغية، ومع ذلك تتوافق مع مصطلح لغة الأم من حيث تطابق الشروط الأساسية لتصنيف اللّغة كلغة أم، أضف إلى ذلك فهي لغة وطنية بحكم أصالتها واستعمالها في عديد من المناطق وبحكم الدستور الذي أقرّ بها كلغة وطنية. ولكن مصطلح اللّغة الوطني يقتضي عليها أن تكون مكتوبة، ولغة الاستعمال الشفاهي اليومي. وهذا جانب تشتكيه الأمازيغية في الوقت الحاضر، ويعتبر حاجزاً يحول دون معياريتها.

هل الفرنسية لغة أم؟ إنّ اللّغة الفرنسية ليست لغة أم بحكم أجنبيتها ونخبويتها، فهي غنيمة حرب كما يُقال، نالت حظوة متميّزة عن اللغات الوطنية، بحكم تذبذب تخطيط السياسة اللغوية/ التربوية والتي لم يقع الفصل فيها في سنوات الاستقلال، حيث وقع تهميش اللغات المحلية في الإدارة والتعليم، وبقيت الساحة للفرنسية، وكسبت مساحات في شمال الوطن خاصة، إلى جانب النخبة التي لا تتسامح فيها، واحتلت نافذة متنفذة في القطاعات الاقتصادية وفي التعليم العالي بكليات الهندسة والطبّ والعلوم. ولكن تجربة تعليمها في الجزائر لم تؤدِ

[1]- Ferguson Charles A, diglossia. Vol 15, 1959, P325

إلى نتائج تجعل مستواها راقياً. وما ينطبق على اللّغة العربية الفصحى يقرب في كثير من أبعادها إلى اللّغة الفرنسية، والفرق أنّ الفرنسية لها توظيف محلي جيّد. وأما في قطاع التربية فهي تشكو ضعفاً، ولم تنل إلاّ مساحة ضيّقة من شساعة هذا الوطن."

أهداف تعليم لغة الأم: تؤكّد الأبحاث العلمية بأنّ الطفل أكثر استيعاباً بلغته من لغة أخرى، وأنّ الفهم كلّ الفهم يستحسن أن يتّم بلغته، لا بلغة أجنبية. إنّ العربية في الجزائر أضحت لغة الأغلبية بحكم الاستعمال والتوظيف وبحكم الفضاءات المؤسّساتية التي جعلت منها اللّغة الرسمية ولا مجال للاعتراض عليه، كما أنّ امتلاك لغة أساسية يعني امتلاك رأس المال الذي من ورائه المنطلق، ولكن يمكن أن يتمّ كذلك بلغات أخرى إذا تمّ تعلّمها بصورة متقنة، ومع ذلك فإنّ تعلّم اللّغة الأم كافٍ لبلوغ أهداف النفاذ إلى المعلومات بلغة أخرى، باعتبار اللغات يحكمها منطق واحد، وهناك رأي عند اللسانيين التطبيقيين يقول بأنّ تعلّم لغة ثانية لا يختلف جذرياً عن تعلّم لغة أولى، لأنّه يكون قد استضمر نسقاً أولياً، وبه يمكن تعلّم اللّغة الثانية، ولكي يفلح بصورة جيّدة لابدّ من التأكيد على الإغماس في البيت أو الروض أو المدرسة، فالوسط أساسه الشركاء في الاتّصال، ولذا يؤكّد علماء النفس ضرورة تعليم اللّغة الأم أولاً وإدراك بنيتها النسقية التي يحسن استثمارها للتحكّم في المنطق اللغوي، ثم تعلّم اللغات الأجنبية. وهكذا تعمل كلّ الأمم على تعلّم اللّغة الأم سواء كانت رسمية أم غير رسمية لأنّها تحمل سجلاً محفوظاً في الذاكرة، وهذا السجل يحتوي الألفاظ المتّفق عليها في المحيط والعبارات المتداولة والتراكيب المقنّنة التي يتحكّم فيها كلّ فرد من أفراد الجماعة الناطقة بذات اللّغة "هذا السجل المحفوظ تراث مكتسب بعد الولادة مأخوذ بواسطة الشخص الحاضن للطفل والملازم له طيلة الأعوام الثلاثة

الأولى من عمره، سواء كان الحاضن أماً أو شخصاً آخر من نفس الجماعة التي ولد فيها الطفل أو من أيّة جماعة بشرية أخرى[1]". وهكذا ما كان يجب أن يضيع هذا المخزون، بل تعمل المدرسة على شحذه بآليات التعليم التي بواسطتها يكتسب المتعلّم ملفوظات جديدة، كما يعمل على تحديد العلاقة بين تطور الفكر والتطوّر اللغوي. فالمدرسة تعطي أكبر الحظوظ الذهنية والمادية والاتّصالية لإنجاح اكتساب اللّغة الأم، باعتماد العوامل التي تساعد على نشرها، وهي:

- العوامل الدينية.
- العوامل الحضارية.
- العوامل الإلزامية.
- كثرة المتحدثين بها[2].

إنّ تعلّم اللّغة الأم لازمة وضرورة اجتماعية، وهي عنصر من عناصره، وأداة فعالة من أدوات تطوّره ورقيه فتحصل عن طريقها دينامية التحصيل اللغوي، والتي حدّدها الأستاذ عباس الصوري فيما يلي:

- مبدأ التوسّع:
- مبدأ التقليص.
- مبدأ التداخل.
- مبدأ التهجين[3].

ومن هنا فإنّه لا يغرنّ اللّغة الوطنية لا تتطوّر، ولا يجني المتعلّم منها فائدة، علماً أنّ الاكتساب اللغوي يرتبط بالتطوّر الذهني للطفل، والذهن يتطوّر

---

[1]- أحمد الوالي العلمي، في التربية اللغوية وأنماط التواصل، ط1. المغرب: 2001، مطبعة فضالة بالمحمدية، ص6

[2]- إبراهيم عبد العزيز أبو حيمد "السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية" مجلة الدراسات اللغوية. السعودية: 2000، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثاني، العدد الثالث، ص209.

[3]- إبراهيم عبد العزيز أبو حيمد "السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية " مجلة الدراسات اللغوية. السعودية: 2000، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثاني، العدد الثالث، ص209.

باللّغة الأم أكثر من غيرها من اللغات، وهي التي تزوّده بالمفاتيح الأولى التي تمكّنه من الاستجابة لكلّ المتغيرات ولكلّ جديد. وهكذا يقع على اللّغة الأم أساس تحصيل العلم إلى جانب تحصين الهوية والانتماء.

تتمّ عملية تعلّم اللّغة من الوسط وبطريقة آلية؛ حيث يأخذ الطفل الألفاظ والبنى اللغوية البسيطة بعفوية قبل أن يضبط المفاهيم أو التصوّرات الدقيقة، مما جعل البعض يعيد النظر في مصطلح لغة الأم بمعنى اللّغة التي يسمعها عن أمه. ويطلق عليها معجم علوم التربية ومصطلحات الديداكتيك اسم: لغة المنشأ – لغة الأمومة maternelle Langue ويحدّدها كما يلي"النظام اللغوي الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغوية ويستبطن قواعد ويوظّفه لإنتاج جمل بفضل قدراته اللغوية. فالطفل من خلال تفاعله مع جماعته اللغوية، يبني نظاماً مجرّداً (نحو) يمكّنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها... ويفيد هذا المعطى على مستوى ديداكتيكي، إنّ تعليم اللّغة الأم يستند إلى قدرات المتعلّم المكتسبة لكي يجعله يكتشف معطيات جديدة مما يعني أنّ بناء ديداكتيك اللّغة الأم قائم على معطيات لسانية وسيكولوجية... ومرتكز على المقوّمات التالية:

– ربط استعمال الأشكال اللغوية بالنوايا التواصلية بدل الاقتصار على جمل مجزأة تردّد آلياً.[1]

2– ملاحظة الكيفية التي يتواصل بها الطفل مع محيطه[2]".

وهكذا فإنّ الطفل عصامي في اكتسابه الأول للغة؛ لأنّ له من الطاقة ودقّة الملاحظة وحبّ المحاكاة ما يغنيه عن التلقين بواسطة أمّه أو معلم مباشر، فيتّفق علماء النفس على أنّ الطفل ما إن يدخل عامه الثالث إلاّ ويكون قد اطّلع

---

[1]-عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية. المغرب: 1998، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 18-19.

[2]- عبد العزيز الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. الرباط : دار الخطابي للنشر، سلسلة علوم التربية، العدد: 9-10.

على خصائص اللّغة الأولى وبنياتها الأساسية ومخارج حروفها دون تلقين خارجي، وبذلك المخزون يتواصل لقضاء حاجاته الآنية البسيطة، ثمّ ينحو ذلك الرصيد من بيئته الكبرى، وهو ما يوظّف في البيت والشارع والمدرسة.

وأمام ما نعيشه في الجزائر، فلدينا لغتان أم، فهل هاتان اللغتان تدرّسان بشكل جيّد في المدرسة والجامعة؟

إنّ **اللّغة الأم رقم 2** قد وقع الاهتمام بها، وأقيمت لها مؤسّسات تعمل على ترقيتها، ومع كلّ ما قدم لها فهي تعيش ضعفاً فادحاً على مستوى الأداء السليم، وهذا ضمن معطيات حضارية مؤقتة، أضف إلى ذلك التوزّع القومي العربي الذي يعمل بتؤدّة من أجل تطوير هذه اللّغة، وضمن معطى شرقي قادم من مصر وهو **التسامح اللغوي** الذي لعبت فيه اللهجة المصرية عبر فضائياتها، وساهمت فيه الفضائيات اللبنانية، وعملتا على مسخ لغوي يزيد الفجوة بينها وبين الدارجات، ويعطي للغات الأجنبية حقّ دخول ألفاظها إلى المتن اللغوي العربي، ويزاد إلى ذلك غزو اللغات الأجنبية أسواق الاستعمال العربي بمختلف منتوجاتها ومغرياتها الإشهارية، دون الحديث عن العولمة اللغوية التي تطرح كلّ اللغات التي لا تصلح لمتطلّبات العالم المتقدّم أو تجارياً وسياسياً، والعربية منها.

وأما **الأمازيغية** فنعلم أنّها دخلت حديثاً إلى منظومة التعليم، بحجم ساعي محدود، وفي أقسام الامتحانات، وفي بعض ولايات الوطن. وإنّ وضعها لأكثر من متدهوِر، وتعيش ردود فعل من بعض الرافضين تدريسها، علماً أنّ الاعتراف بها شيء لا غبار عليها. وإنّ هؤلاء الرافضين يرون بأنّها من فصيلة الحامية السامية وهي أخت العربية، وإنّ العاملين على ترقيتها يريدون نزع كلّ ما له علاقة بهذا الاتّصال الطبيعي الطبيعي والتاريخي الذي يوصلها إلى أختها العربية، وتتحكّم فيها المدرسة الفرانكفولية التي توجّهها وجهة مضادة، لدرجة أنّ

بعض العاملين على ترقيتها يصرّحون: لو لم يحصل التعريب لما حصلت المنادات إلى ترسيم الأمازيغية.أضف إلى ذلك الصفة الرمزية الأولى التي كتبت بها وهو خط **التيفيناغ** الذي حُرمت منه، واستقطبها الحرف **اللاتيني** بتوجيه مقصود في الوقت الذي كتبت في العصور السابقة بالحرف العربي منذ آلاف السنين، وهذه هي الخصيصة الدال على استحواذ الطرف المعادي للعربية.

إنّ اختيار السجل اللغوي لا يكون محايداً، وكذلك رسم اللّغة لا يكون محايداً، وكذلك رسم اللّغة لا يكون محايداً، إنّ الرسم ليس رزمة تلفّ به أية لغة، بل هو الهوية والرمز[1]، فهل يمكننا كتابة الفرنسية بالحرف العربي أو الصيني، وهل يسكت أو يرضى الفرنسيون عن هذا الفعل. إنّ الخطّ يحمل تراث أمة وفكرها ومجدها، فاللّغة لا تتميّز إلاّ به وعن طريقه تكون. ومن هنا فإن الرافضين يصرّون في مجال وطننة الأمازيغية أن تخضع لمعيارين أساسيين، وهما:

المعيار الأول: أن تعتمد خطّها الأصيل (التيفيناغ) وهو أفضل حلّ لغوي يلجم كلّ الأفواه، وعن طريقه تعرف وتعود إلى خصوصيتها، رغم محدوديته ونقائصه وقلّة استعماله في منظومة الإعلام الآلي، وتخلّفه، وكلّ الخطوط مرّت بمراحل التطوير، وليس ذلك صعباً أمام ما تشهده الآليات المعاصرة من تطوّر. وأراه الباب الذي يسدّ كلّ الأصوات والتيارات التي تتنازع الأمازيغية في الوقت الحاضر؛ باعتباره يعبّر عن الهوية الفكرية الواضحة لهذا الشكل من التواصل المقهور.

المعيار الثاني: وإن لم يكن الأول فأن تعتمد الحرف العربي، باعتبار القواسم المشتركة بين اللسانين والتداخلات التي حدثت بينهما، كما أنّ أول رسم

---

[1]- ينظر كتابي: في المسألة الأماريغية. الجزائر: 1999، در هومة.

عرفته الأمازيغية بعد التيفيناغ هو الرسم العربي، وكتبت به في المغرب العربي إلى غاية السبعينيات، باستثناء كتابات المعمرين وضباط المخابرات الذين يدوّنونها باللاتينية، كما تتجلّى قواسم صوتية ودلالية كثيرة في زخم الاحتكاكات اللغوية على مستوى الاستبدالات التي جرت في الساحة اللسانية الجغرافية إلى أن وصلت حدّ اضمحلال أو ذوبان الأمازيغية في العربية، أضف إلى ذلك ما تنصّ عليه الأبحاث من أنّ تأثير اللّغة الأولى : العربية أو الأمازيغية لا يشكّل عقدة لأنّهما من فصيلة واحدة، فعند "تعلم ل2 يأتي المتعلّم ومعه ل1، ومعه عادات لغوية معيّنة في الجوانب الصوتية والصرفية والمفرداتية والنّحوية والدلالية والثقافية فتؤثّر ل1 في تعليم ل2 تأثيراً يختلف من حالة إلى أخرى فحيثما تتشابه ل1 ول2 يكون الانتقال إيجابياً Positiv transfer وفي هذه الحالة يسهل تعلّم ل1 وتعلّم ل2 والنتيجة تسهيل وأداء صحيح. وحيثما تختلف ل1 ول2 يكون الانتقال سلبياً Negative transfer وتكون النتيجة أنّ ل1 هنا أعاقت تعلّم ل2 أي تكون النتيجة إعاقة Inhibition وخطأ في الأداء من نوع ما. وكلّما زاد التشابه بين ل1 ول2 زاد الانتقال الايجابي وقلّ الانتقال السلبي، أي زادت الأداءات المصيبة وقلّت الأداءات الخاطئة وأسرع اكتساب ل2"[1]. وكما نعلم أنّ تداخلات العربية بالأمازيغية كثيرة، وهنا يسهل إتقان نظام لغة ثانية بعد إتقان نظام الأولى. ويقول William Marçais كلّما كان النظام الكتابي للغة ما سهلاً وقريباً من اللّغة الأولى فإنّه يعيّن على التعلّم إدراكه، وهناك من يرى بأنّه كلّما كان الخطّ مختلفاً يزيد عبئاً على الذهن، ويؤدّي إلى التشتّت الذهني وتزعزع الانتماء الوطني[2] . أي كلّما كان التشابه بين خطّ لغة المتعلم وخطّ لغة الهدف

[1]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ط1. السعودية: 1988، جامعة الملك سعود، ص81.
[2]- Stern H Foreign language in primary education, the teaching of Oxford or second language to young children. London : 1967, University Press.

سهل إتقان اللّغة الأم الثانية، فالصعوبة التي يواجهها العربي في تعلّم الصينية ليست ذاتها التي يواجهها الياباني بحكم القرب في الرسميْن: الصيني والياباني.

السياسة اللغوية المقترحة: حديثي في هذه النقطة يلخّص النظرة التي بصُرت بها من خلال الدراسات التي أجريتها مع طلابي، وكذلك ما كنت أدافع عنه ذات وقت في المجلس الأعلى للتربية، فقدّمت تصوّراًَ للسياسة اللغوية في الجزائر، في إطار السياسة التربوية التي يمكن رسمها على المدى البعيد، ويمكن التذكير بركائزها:

أولاً: فتح حوار وطني شامل حول السياسة اللغوية/التربوية:

ثانياً: ضبط موقع اللّغة الرسمية في الخطاب الرسمي:

ثالثاً: كيفية الاهتمام باللغات المحلية:

رابعاً: تدريس اللغات الأجنبية:

تعطي السياسة اللغوية كلّ الأهمية للتخطيط اللغوي الذي يعمل على تطوير اللغات الوطنية في الكيانات الحديثة النشوء، ولذلك تولي المجتمعات الحديثة تنمية اللّغة القومية وتقنينها، كما عمل علم الاجتماع اللغوي على تحديد هذا الجانب لأنّ "موضوعه التنوّع اللغوي في المجتمع الواحد، وغايته تخطيط السياسة اللغوية بطريقة موضوعية ووسائل علمية[1]" وإنّ تخطيط السياسة اللغوية يحتاج إلى:

- جرد الحاجيات بمسح الأولويات.
- تحديد الأهداف القريبة والمتوسطة ثمّ البعيدة.
- تجنيد الوسائل لتحقيق الأهداف.

[1]- علي القاسمي، الجامعة والتنمية. الرباط: 2002، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 27، ص 157.

وإنّ السياسة اللغوية هي مجموعة من الخيارات الواعية القائمة بين اللّغة والجانب الاجتماعي، ويردفها التخطيط الذي يضع الخيارات قيد التنفيذ[1]، وتقوم على المقوّمات التالية:

- تعميم استعمال اللّغة القومية.
- نشر اللّغة القومية في العالم لتكون رافداً يسهم في الثقافة العالمية.
- تعليم اللغات الأجنبية في مدارس الأمة.
- تنظيم الترجمة من اللّغة القومية وإليها.
- توحيد المصطلحات التقنية[2].

يعّد التخطيط التربوي جزءاً من السياسة اللغوية، فهو يعمل على حلّ المشكلات التربوية في إطار شمولية التخطيط العام ، وضمن المطابقة بين الأهداف والمواد المتاحة، وتحرّي مضامين الفعاليات بغية تحديد الأهداف الكبرى لمنظومة التربية "هو عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكيناً لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجح الوسائل وأكثرها فاعلية وكفاية في استثمار الوقت والجهد والمال[3]". يحصل فعل التخطيط بين السياسي الذي يطرح التوجّهات الكبرى، ضمن مرجعية وطنية وعالمية، وبين أهل الاختصاص الذين يضعون تصوّراً شاملاً في مشروعهم يلبّي الطموحات الكبرى للأمة، وعند ذلك يمكن للسياسي أن يخضع المشروع للتطبيق، حيث يؤشر على المشروع أو يعتبره مجرد استشارة.

---

[1]- Jean-Louis Calvet, La guerre des langues et des politiques linguistiques Paris : Payot 1987 p154-155

[2]- علي القاسمي، الجامعة والتنمية. الرباط: 2002ن سلسلة للمعرفة للجميع، العدد 27، ص 160.

[3]- هيئة الموسوعة السورية، الموسوعة العربية، ط1. سورية: 2002، مؤسسة الصالحاني للطباعة، المجلد 6، ص182.

كما تعدّ الدراسات اللغوية التقابلية وما توصّل إليه علم اللّغة التطبيقي من أهمّ أدوات البحث في تقنين السياسة اللغوية والتي منها وضْع برامج تعليم اللّغة القومية أو الأجنبية. وإلى جانب هذا، فترسم السياسة اللغوية من الواقع والمرجعيات الحضارية والتاريخية واللسانية؛ حيث تنصبّ مداولات المختصين على دراسة هذه المعطيات في إطار من الحرية وتغليب النزاهة والمصلحة العامة. وأمام ما نعيشه من وضع لغوي متميّز فنرى أنّ **ثلاثية لغوية فرضت نفسها،** ويجب أن نضمن لها أرضية التواجد ضمن المعطيات السياسية والتاريخية والعلمية التي نتحكّم إليها، وهذه الثلاثية اللغوية هي نتيجة الازدواجية الملاحظة على مستوى الأداءات وعلى مستوى التدريس الرسمي. وبغية تجسيد هذه الثالوث رأيت تحديد الخطوط الكبرى التي تصون وترقي هذا الثالوث ضمن المعطيات الحضارية والتاريخية والمعاصرة.

أولاً: فتح حوار وطني شامل حول السياسة اللغوية: أروم في هذا المقام فتح حوار وطني صريح وشامل يساهم فيه الكلّ؛ باعتبار الحوار عنوان الحضارة، يكون منطلقه شعار فولتير: قد أختلف معك في الرأي لكني سأدافع عن تبليغ رأيك. أو قول الشافعي: أنا مصيب وقد أكون مخطئاً، وأنت مخطئ وقد تكون مصيبا. حوار يكون مؤسّساً على أرضية صلبة، يقبل الرأي المخالف، ويستمع إليه، ويعتمد المحاجة في إطار من الحرية. حوار يتناول كلّ القضايا اللغوية التي وضعت للمراجعة في هذا الوقت، فهي تهمّ المجتمع الجزائري في كلّيته، ولا يمكن النظر إليها من منظورها النخبوي، فلا بدّ من معالجة جريئة ومتبصّرة ومفتوحة في ذات الوقت، على أن يمسّ تأكيد الثوابت، والحديث عن المستجدات، وعن مقام اللغات المحلية التي لم ينفها الدين ولم يحاربها الأجداد، بل هي الأصل، ولا يجوز تغييبها "إنّ تغييب وتجاهل اللّغة الأولى للمتعلّم يؤدّيان

إلى جعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تنتج الميز وعدم لتكافؤ الفرص، وهي في نهاية المطاف تشتغل كمؤسّسة اجتماعية وظيفتها إعادة إنتاج نفس القيم والعلاقات المجتمعية وتكريس الفوارق الاجتماعية بدل أن تكون أداة للتربية والتكوين، وحافزاً للدينامية والتغيير[1]" وكذلك الحديث عن اللغات الأجنبية وأهميتها وقيمتها وتصنيفها. وقد يقول قائل: **لماذا الحوار الوطني؟** إنّ الحوار الوطني المنشود يستهدف تمتين العقد الوطني الذي وضعه الأجداد بعدم المساس بالمبادئ الكبرى؛ حيث التلاقح العربي الأمازيغي ترك عقداً أخلاقياً لابدّ من احترامه؛ فأجدادنا وأجداد أجدادنا عاشوا في هذا البلد في وفاق فمرّت جحافل من الجنود والأقوام، فتصدّى لها الأجداد وبقوا في خبر كان، وبقي الفاتحون العرب كأهل الدار. حوار يذيب جميع الحواجز التي تحول دون التحاور الفعلي بين تنظيمات المجتمع المدني، وأصحاب القرار السياسي، ويكون هدفه خدمة الجزائري لا تغليب رأي فرد على فرد. حوار يتماشى وتوجهاتنا الكبرى، لا مزايدة في مجال الصفاء العرقي، ولا يعني أنّ الناطق بغير الحرف العربي ليس عربياً، أو الناطق بالعربية ليس أمازيغياً. حوار يكون طابعه نزيهاً وبناءً في إطار من الابتعاد عن السلفية الفكرية والتهيّج السالب، حيث يكون الاعتراف بالتعدّد الثقافي والتنوّع والاختلاف الذي يشكّل المتن الأساس للوحدة الوطنية، والبحث عن نموذج أمثل يحقّق انصهار الخصوصيات التاريخية والثقافية واللغوية في إطار هوية جزائرية متنوّعة. حوار طابعه علمي وعقلي أي إعادة النظر في صيغ الطرح وأساليبه، وفي ذات الوقت يكون إيديولوجياً وعلمياً؛ فالرجوع إلى الأصل منظور إيديولوجي، وأما المنظور العلمي فنعمل بالنفعية، أي أن نتواجد

---

[1]- أحمد بوكوس "الأمازيغية والمنظومة التربوية" مجلة نوافذ. المغرب: 2002، عدد خاص بالمسألة الأمازيغية 17-18، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 77.

فعلياً ووجدانياً ضمن خصائصنا بعيدين عن كلّ الخصوصيات الأجنبية، فنتنازل عن كلّ ما يخلق اللبس ويثير الشبهات.

ثانياً: واجبات الدولة: إن الدولة مسؤولة عن التخطيط اللغوي/التربوي، ومسؤولة بمختلف مؤسّساتها عن حلّ المشاكل اللغوية، وعن الدعم المادي، فلا رقي لغوي دون الإنفاق، فكلّ تخطيط لغوي تقابله الكتلة المادية التي تعمل على سدّ كلّ النقائص، ولهذا كان من الضروري السعي في المقام الأول للحصول على وضع المساواة في هذا الجانب، مع مراعاة بعض الخصوصيات من حيث لغة رسمية لها مكانتها العالية، ولغة وطنية يجب الاهتمام بها، وهو حقّ من الحقوق اللغوية، وعدم الاحتكار اللغوي الذي يعني الهيمنة سواء من اللّغة الرسمية أو من اللّغة الأجنبية.

ثالثاً: ضبط موقع اللّغة الرسمية في الخطاب الرسمي: لا أستهدف التراجع عمّا أقّر، بل إنّ مسألة اللّغة العربية مفروغ منها، ولا تخضع للمناقشة، فالعربية لم تفرض، فكيف تَفرض كمشة من الفاتحين لغة على شعب صنديد قهّر كلّ الغزاة. إنّ الأمازيغ لّما أخذوا هذه اللّغة طواعية حباً فيما تحمله من دين، وما يحمله هذا الشعب من نبل الأخلاق، ألم يكن للعرب دور تاريخي في تحريرهم من الاستبداد البيزنطي، ولذلك أسرع الأمازيغ إلى اعتناق الدين الذي أنزل على العرب؛ لأنّه لا يحمل على الاستبعاد والإكراه. ولهذا تحتاج العربية من الرسميين أن يكون لها موقع متميّز نظراً لما تحمله من وظيفة تعبدية وما اكتسبته من شرعية الانتشار بين اللغات المحلية، واضطلعت بعد ذلك بلغة التواصل الأوسع، فيجب أن تحترم في كلّ أبعادها، فهي من الثابت الذي يجب أن يعمل الجميع على خدمته، فالشخصية تعود إليها في المقام الأول، كما أنّها عامل أساس في الشعور بالهوية. دون الرجوع إلى ما حسمت فيه كل مواثيق الحركات الوطنية

وبيان أول نوفمبر 1954، وما جاء في مواثيق الحكومة المؤقتة ودستور 1963 و1989 و1996 والمواثيق الوطنية: 1964، و1976. ومن واجبات الدولة أن تعمل على مواصلة تدعيمها وترقيتها، كما أنّ منظومة العناية بالفصحى تكتمل باحترام التشريعات اللغوية التي تعمل على ترقيتها، فلا يكفي أن نقول: إنّ اللّغة العربية لها دستور يحميها، في ظلّ غياب عاصمة تحميها، وفي ظلّ تواجد مؤسّسات مشلولة، ووجود أعلى ومستوى أدنى، وغياب الحمام اللغوي. يقول William Marçais هذه هي العربية هل هي لغة أم لغتان؟ لنقل إنّنا أمام مستويين مختلفين لنفس اللّغة، لدرجة أنّ معرفة إحداهما لا تقتضي بالضرورة معرفة الأخرى، ويتشابهان، إذ معرفة إحداهما تبشّر كثيراً معرفة الأخرى، وإذا كانت الأزمة التي تعيشها اللّغة العربية ناتجة أولاً عن اللّغة العربية فالعنصر الثاني المسؤول أيضاً عن أزمة اللّغة العربية بالمغرب الكبير هي اللّغة الفرنسية[1]". فكما يرى هذا الباحث فإنّ نقائصها وضعف حيلة أهلها العاجزين قوم لا يخترعون ولا يبتكرون، وهذا ضمن معطيات التخلّف والاستعمار، فما كان يجب على الرسميين أن يقبلوا القهر الثقافي الذي تمارسه عليها اللّغة الأجنبية. ومن واجبات مسؤوليها أن يعيدوا النظر في سياسة التعريب الفاشلة والتي عفا عليها الزمان، فلا بدّ من طرح جديد يستجيب للتطوّرات الحديثة. وهكذا تحتاج إلى دعمها بكلّ الوسائل الممكنة من أجل تغيير في المناهج الدراسية، وإعادة النظر في نحوها، وإلى منظور جديد في اللهجات التي تعيق تحصيل الملكة بشكل طبيعي، دون أن نغوص في مهارات اللّغة من خلال السيطرة على قواعدها وأنظمتها وفقاً لبرامج دقيقة يحدث نتيجة لها التأثير المطلوب في الحياة

---

[1]-ع/إدريس الشغروشني"الآثار الناجمة عن ازدواجية في تكوين الملكة اللغوية العربية في المراحل الأولى من التعليم"مجلة استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط: 1993، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، ص 108-109.

اليومية. كما يجب أن يعمل المختصّون في إطار رفع معنويات متعلميها ومستعمليها لتجاوز المثبطات التي لا ترى فيها لغة العلوم ولا لغة البورصة والتجارة الدولية وعليهم أن يظهروا بأنّ إخضاع العلوم لمعايير علمية موضوعية ممكن في كلّ اللغات، وإنّما يجب الاهتمام بالترجمة، وهي مفتاح العلوم. وإنّ اتّخاذنا للقرار يجعل الناشرين الأجانب يطلبون من المؤلفين الكتابة بالعربية أو الترجمة إليها باعتبار الأمة العربية سوقاً رائجة للكتاب، وأذكر أنّ أساتذة من روسيا سابقاً يلقون دروسهم في الجامعة بفرنسية مكسّرة، وهم الذين قالوا لماذا لا تطلب الحكومة الجزائرية من بلدنا إرسال أساتذة يتقنون العربية. وقال أحدهم بإمكاننا أن ألقي دروسي بالعربية بعد إخضاع نفسي لرسكلة لا تتجاوز ستة أشهر. ومن هنا يجب علينا التخلّي عن أسر المجتمع باللّغة الأجنبية (الفرنسَة) التي أغلقت أبواب الإبداع، حتى تركنا لغتنا، صوب الأخرى وما أفلحنا فيها، وهذه دعوة لإقامة وتائر معيّنة للغات الأجنبية دون الانبهار بها. أن تكون وسيلة لا غاية، نستخدمها مع الأجنبي ونترجم منها ونطّلع على ثقافتهم، وبذلك نضمن الأمن اللغوي الذي يحفظ هويتنا، مثلما فعل الأسيويون فاليابانيون لغتهم قوية في اليابان، وليس لها إشعاع حضاري خارج بلادها، وبها أبدعوا وأنتجوا حضارة راقية تضاهي وأحياناً تجاوز الحضارة الأوروبية الحالية، وكذا بالنسبة للكورية التي تغزو منتجاتها أسواق أمريكا، وهذا بفضل لغتها التي تبدو للبعض بأنها لغة عتيقة ولا تساير التقنيات الحديثة.

رابعاً: الاهتمام باللغات المحلية: لا شكّ أنّ الحوار الوطني في المسالة اللغوية سيؤدّي إلى تقديم تنازلات ولو ضيّقة من أجل قضايا عامة، حيث يهدأ الخطاب الأمازيغي ولا يسيّس، ثم يزال هاجس تفتيت الوحدة الوطنية التي عقدت منذ 15 قرناً، فليس تفتيت الوحدة الوطنية غولاً نظهره في كلّ خطاب يعيد الهوية

الوطنية إلى وضعها الطبيعي. ومن هنا فتطرح مسألة اللهجات الأمازيغية ضمن آليات العصر، وفي إطار من الهوية الثقافية التي لا تخضع لصناديق الاقتراع، ودون الإخلال بالتماسك الاجتماعي، أو عرقلة مسار التنمية والإصلاحات. ومن وراء هذا فيجب أن نطرح كلّ ما له علاقة بهذه المسألة، وهي كما يلي:

- **هل معرفة الأمازيغية زيادة أم نقصان؟** بلا شكّ زيادة في ثقافة كلّ جزائري، ومعرفة بعضنا البعض ومن هنا فإنّ فهمي لأخي بصفة مباشرة أفضل من وسيط. كما أنّ التداخلات اللغوية بين اللسانين العربي والأمازيغي أدّت إلى أنّ أسماء الحشائش والمدن وبعض الصناعات المحلية أمازيغية الطبع والاسم. ومعرفتنا بهذا إضافة إلى القاموس اللغوي الممتن للتداخل السلمي.

- **هل تدريس الأمازيغية شيء مضّر؟** سؤال مصيري أستهدف من ورائه ضرورة الاطلاع على الخصوصيات اللغوية التي يتوفّر عليها المجتمع الجزائري، ما لم يمسّ بالثوابت. ولذا من الضروري تحديد موقع هذه اللّغة من اللّغة الرسمية واللّغة الأجنبية، ثم أية أمازيغية تدرج في المنظومة التربوية، لأنّ الأمازيغية أمازيغيات. وهذه النقطة لا تحلّ إلاّ باستصدار نصوص تشريعية تهدف إلى إعطاء استقلالية ذاتية في الشؤون اللغوية باعتماد مبدأ الترابية Le principe de territoriale في المناطق الناطقة بالأمازيغية؛ لأن حق اختيار السجل اللغوي تؤكّده كلّ التشريعات والأعراف، أي أنّ كلّ منطقة أمازيغية تدرّس لهجتها الخاصة. وهذا يتيح للفرد الاستفادة من خدمات مؤسّساتية في لغته في حدود جغرافية معيّنة وهذا المر موجود في الدول التي اعتمدت مبدأ الازدواجية شرط المحافظة على السلّم اللغوي العام الذي يضع اللّغة الرسمية (لغة وجوبية) واللّغة المحلية (لغة اختيارية) خارج مناطقها، فلا يجبر المجتمع إلاّ **بلغة السلطة**. قد ينظر البعض لهذه المسألة من زاوية العمل على جمع شتات الأمازيغية وصياغة

قواعد جديدة، فهذا شيء مستحيل، ولا يمكن أن تتوحّد هذه اللغات، فاللّغة الافتراضية حلم لا يتحقّق، ومجرد التفكير في مشروع يوحّد مختلف الوضعيات اللسانية خرافة، كما أنّ رواد الفيلولوجيا يرفضون فكرة بعث اللّغة الأم المنقرضة، لأنّها شفاهية، ونسقها الصوتي غائب، فليس للأمازيغية نصوص قديمة لأنّ أهلها كانوا يستعملون لغات أخرى، بما فيها دولة ماسينيسا ويوبا الثاني. بل يذهب أندري جوليان بعيداً ليقول في كتابه تاريخ شمال إفريقيا: إنّ البربر لا يكوّنون جنساً منسجماً من حيث الانتربولوجية.

– **هل يمكن ترسيم اللّغة الأمازيغية؟** سؤال كنت قد أجبت عنه في كتابي (في المسألة الأمازيغية) ولكن أمام غياب اللّغة الموحّدة أيّة أمازيغية ترسّم؟ أضف إلى هذا هل يمكن ترسيمم لغتين متقاربتين. وهل يمكن ترسيم لغة افتراضية، وتحت الضغط السياسي. وإنّ ترسيم اللغات لا يكون إلاّ بقوة القانون، ثمّ جعلها مقبولة ومتداولة اجتماعياً واقتصادياً، ومن هنا يجب الاحتراز من كلّ دعوة تحمل وراءها أبعاداً مشبوهة ففي بلدان المغرب العربي تعايشت الأمازيغيات مع العربية في عهود ما قبل الاستعمار الفرنسي، في سُلمية لغوية مختلفة، وما حدث صراع يُذكر إلاّ بعد الاستعمار الحديث الذي استأصلهما، وألجمهما بكلّ ما أوتي من قوانين وقوة.

– **ما هو الرسم الذي يعتمد في كتابة الأمازيغية؟** قد نختلف في هذه المسألة، لأن طرح الفكرة تقاسمتها ثلاثة أقطاب، ولكلّ منهم حججه. لا أرى حلاً في كتابة هذه اللّغة بالحرف العربي، أو الحرف الجاهز. وتستدعي الضرورة الوطنية وشخصية هذه اللّغة الاهتمام بمعيَرة خطّ التيفيناغ الذي ارتبطت به، رغم أنّ هناك من ينفي كتابتها بهذا الرسم لضعف الدليل العلمي الذي تراه اللسانيات السلالية، فهو اصطناع وافتراض، ومع ذلك ترتبط به، وتفترض بعض الدراسات

بأنها أول حضارة اخترعها الأمازيغ. ومن هذا الموقع أريد الإشارة إلى مجموعة من المعطيات يجب أن يحصلها القارئ، وهي:

- لا كمال لغوي لأي خطّ.
- الخطّ قابل للتطوير، فهو من اصطلاح البشر.
- مرّت كل اللغات بمراحل تحسين خطوطها.
- الاستفادة من تجارب الشعوب في هذا الأمر.
- تفادي استعمال الزوائد في ذات الحروف: Cédilles et diacritiques والأفضل خلق حروف إضافية.
- مراعاة السهولة والبساطة والتمايز والاقتصاد.
- ومن هنا فإنّ خطّ التيفيناغ هو الشكل الذي توسم به هذه اللّغة، فلا يجب أن تكتب بغيره، إذا قصد من وراء إحيائها إعطاء صبغتها الشخصية، فالإنسان في الحقيقة ليس مستعداً لتغيير منظومته الرمزية وتبنّي منظومة أخرى، وإلاّ ما الفائدة إذن من البحث في الهوية والشخصية إذا لم تظهر في رمزها. الرمز ليس ديكوراً بل هو الشخص والهوية والميزة التي تعرف عن طريقها، فكما تعرف اللغات برموزها، يجب أن تعرف الأمازيغية بما يلفّها. ولقد أبانت التجارب التي مرّت بها أمم قبلنا حاولت تغيير رسمها فنالت نكراناً من مجتمعاتها. فهذه الصين التي عرفت التجربة في سنوات الأربعينيات من الألفية السالفة حين أجبر اللسانيون الدولة على تغيير رسم لغتهم بدعوى أنّه معقّد ومتخلف ولا يساير المستجدات المعاصرة، ومن الضروري الالتجاء إلى الرسم العالمي وهو الرسم اللاتيني. ولقد سار المشروع حوالي خمس سنوات، وصدرت صحف بالحرف اللاتيني. لها انتشار واسع لكنّ الصينيين عزفوا عن الرسم الجديد حتى أجبروا الدولة على التراجع عن قرارها والعودة إلى الرسم القديم الذي

يحمل هويتهم وفكرهم. ونفس الشيء بالنسبة لإيران لما أمر الشاه حذف كلّ ما له علاقة بالعربية في اللّغة الفارسية، وجاء كتابه بمراسيم لإمضائه، فحاول قراءتها فلم يستطع، فاستفسر عن السبب فأُجيب: نزعنا كل ما له علاقة بالعربية فهذه هي الفارسية، فقال: ماذا بقي منها إذن، اعدلوا عمّا أمرتكم. وهكذا نرى أنّ كلّ تغيير لغوي كما نعلم "يقتضي تغييراً اجتماعياً، والتغيير الاجتماعي لا يحدث بصفة عامة إلاّ في بنية المجتمع بأكمله[1]" ولكي يحدث التغيير في بنية المجتمع يحتاج إلى مجتمع جديد، فهل هذا ممكن؟

ولدرء هذه النقائص والاختلافات يتعيّن على المحليات أن تدرج في المنهاج التربوي بصفتها وسيلة لتلقين مواد ثقافية بشرط التكافؤ بينها جميعاً، كما تفرض المعطيات الحالية **ضرورة العمل على ترقيتها**. إنّ الأمازيغية التي تلقّب بالبربرية لها لهجات متعدّدة، وتغطي مساحة أربع عشرة دولة في العالم، وتشكّل لغة التخاطب اليومي، لقيت كلّ المنع والقطيعة، وانجرّ عن ذلك تهيّج سالب لدى ناطقيها (الحركات البربرية). وإنّها إذا لم تمأسس قريباً سيتمّ استيعابها في غضون العولمة والمنافسة اللسانية، ولكي يحصل تعميمها وطنياً يجب أن تكون ممأسسة؛ لأن اللّغة التي تحرسها المؤسّسات تستعمل بالأساس خطياً وشفاهياً داخل الفضاءات الرسمية. ولذا يستلزم خدمتها على المستويات التالية:

1- المستوى الأول: تضطلع به الدولة، والمطلوب تحديد المستوى اللغوي المطلوب الوصول إليه ولمن يقدّم.

---

[1]- نور الدين محمد دنياجي "ماضي اللغات بالمغرب أو الأصول لتشكيل الهوية والشخصية المغربية من زاوية لغوية" مجلة جامعة الحسن الثاني بالمحمدية. المغرب: 2002، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة النّدوات، رقم 14، ص 28.

2- المستوى الثاني: لغوي/ لغوي اجتماعي. يضطلع به رجال علم اللّغة العام وعلم اللّغة التطبيقي. ويتحدّد في ضوئه: نوع المادة التي تقدّم، والكمّ المطلوب، وعند أيّ مستوى تقدّم.

3- المستوى الثالث: لغوي نفسي تعليمي. وتضطلع به التربية والتعليم – التربويون والمدرسون – ويحدد في ضوئيه: المادة المطلوبة، وكيفية التقديم[1].

وفي آخر هذه النقطة لا يجب أن نكون مثل ذلك الدبّ الذي أحبّ صاحبه، فلما أراد إبعاد ناموسة عن وجهه رفع حجراً وضرب به رأس صاحبه فأرداه قتيلاً، أو ما يلقب بالحبّ الأعمى. إنّ مسألة الأمازيغية ليست ملكاً لنا فقط فلها ربّ يحميها، ولها دول تتلاغى بها، فالقضية لا تخصّ الجزائر، فما بالك بالمغرب الذي يشكلّ 65% من الناطقين بالأمازيغية ولم تطرح القضية بنفس الحدّة التي طرحت عندنا. فلنحذر من الأخطاء القاتلة، مثل تبنّي القضية لدرجة المغالاة، أو البحث عن شرعية تاريخية مغلوطة، أو النزوع نحو إقصاء الآخر، أو العيش في الأحكام الطوباوية. نعم للاهتمام بالأمازيغية التي هي لغة بلاد **تامزغا**، نعم لتشجيع الإنتاج والإبداع في مختلف مجالات المعرفة، وإعطاء حقّها في وسائل الإعلام العمومية. ولا مانع في هذه النقطة من الاستفادة من تجارب البلدان التي عرفت نفس الوضع، ولنأخذ على سبيل المثال لغة إيرلندا Galic لغة السكان الأصليين لبريطانيا ومنها خرجت اللّغة الإيرلندية الحديثة، وبها يكتب الأدب وتصارع من أجل مخالفة اللّغة الإنجليزية. وفي الربع الأول من القرن التاسع عشر والربع الأول من القرن العشرين اعتُرف بها وأصبحت لغة المدرسة والتداول في أواخر القرن التاسع عشر وجد الإيرلنديون أنّ لغتهم القومية كانت على وشك أن تنتهي، وكان معظم الناطقين ينتهون، لتسود الإنجليزية

[1]- البدراوي زهران "ازدواجية اللغة وضرورة رسم سياسة لغوية" مجلة مجمع اللغة العربية. القاهرة: 1989، الجزء 65، ص97.

الحالية، كما سادت في إسكوتلاندا. فدعوا إلى حركة إحياء وبعث جديد للغتهم باستخدام الأدب وسيلة للإحياء، فأخذوا يكتبون بها أساطيرهم القديمة وقصصهم الشعبية، ودعا أبرز قادة حركة البعث اللغوي وهو الشاعر Wiliam Butter Yeats إلى كتابة المسرحية باللّغة الإيرلندية لأنّه كان يعتقد (وأثبت الزمن صحة اعتقاده) أنّ المسرح هو المكان الأنسب لتعميم لغة الشعب بين أوساطه المختلفة. وقد نجح الإيرلنديون فعلاً وبما لم يزد عن عقدين من الزمن بجعل كل مواطنيهم وخاصة الأطفال يتحدثون اللّغة الإيرلندية. علماً أنّ السنوات الأولى كان الطفل الإيرلندي يدرس الإنجليزية صباحاً في المدارس الرسمية، ويدرس الإيرلندية خفية في الكهوف والوديان بعيداً عن أعين السلطات.

خامساً: تدريس اللغات الأجنبية: إنّ القضية جدّ شائكة، ولذا أرى أنّ الحوار الوطني سوف يسدّ كثيراً من الفراغ في هذه النقطة، كما يتحمّل المجتمع كلّ التبعات التي تنتج عن هذه الظاهرة. ولكن يجب أن نعلم من البداية بأنّ المعرفة باللغات شيء هام، ولكن لا يعني أنّه التقدّم والحضارة، فلا تلازم بين إتقان اللغات والقدرة على الإبداع ودخول عالم الحضارة، اليابان من الدول الأسيوية التي يقلّ الاهتمام باللّغة الإنجليزية ولا تلقى عندهم الاهتمام، ولكنّهم متقدّمون بلغتهم، ولذا أريد الإجابة عن السؤال التالي: **هل الازدواجية اللغوية شيء مفيد؟**

أريد التفرقة بين مصطلحين أساسيين هما:

الازدواجية اللسانية: والتي تعني **البينية اللغوية** والتداخل والاندماج وهي أمور تلقائية منذ الفتوحات فلا قهر لغوي قد أحدث، وإنّما حصل الميل لصالح العربية دون كره، **فالعربية والأمازيغية** لم تصبحا في عرفنا الآن لغة عربية واحدة، ولغة أمازيغية أصلية، فهما من شجرة واحدة، أصبحتا لغتين مندمجتين

ومتراكبتين، تجانست بنياتهما المعجمية في ثنائية تحيل إحداهما على الأخرى في سياق اعتراف المجتمع الجزائري بانتمائه إلى مرجعيته الحضارية: **الأمازيغية والعروبة والإسلام**، والفرق بينهما في التوزيع الوظيفي فكان بينهما تقسيم أدوار؛ خط الأصالة في البيت وخط التثاقف في المدرسة، وبذلك أنتجتا تاريخاً وحاضراً مسبوقين للتناغم والانسجام والاستقرار اللغوي، ومن وراء ذلك حدثت إستراتيجية التجانب Juxtaposition السلمية مكوّنة ثقافة إسلامية ركيزتها اللّغة العربية؛ لغة القرآن الكريم. ولقد حصل هذا في أكثر البلدان المفتوحة، وهي نتيجة حتمية لذلك؛ فمحت العربية القبطية في مصر والبونيقية في الشمال الإفريقي والنبطية في العراق واللاتينية في الشام[1] وغلبت بغلبة أصحابها الحاملين للدين والحضارة، وسادت في كثير من أطراف البلاد، وفرضت نفسها لسانا، وبقي اللسان الأمازيغي في الشمال الإفريقي محتمياً بالجبال والمناطق الصحراوية ممّا جعله ينقطع عن المراكز الرئيسة فتحدث القطيعة بين الأهالي، وينجرّ عن ذلك لسان ثابت محلي بعيد عن كلّ عوامل التطوّر، حتى أصبح تكلّمات محلية، ولا يقع التفاهم بين أهاليه الأصليين. ولكن هذه التشكيلة ولّدت تعدداً مريحاً، مثلما ظهر في الدارجات التي لم تعرف الصراع بين مستواها الأول والثاني، بل لكلّ من المستويين حالات توظّف إحداهما بدل الأخرى.

إنّ الدارجات من (الازدواجية اللسنية) كذلك فهي ثابتة الوقوع وملازمة للوجود اللغوي ذاته، وليس فيها ما يزعج أو ينذر بقيام الساعة، ولم تطرح سابقاً كمشكلة يجب القضاء عليها، "من الثابت علمياً أنّ العاميات تقوم في لحمتها وسداها على العربية الصحيحة، وهي متفرّعة عنها، غير أنّ العاميات تقوم في لحمتها وسداها على العربية الصحيحة، وهي متفرّعة عنها، غير أنّ تطوّراً ما

[1]- عبد السلام هارون "لغة القرآن محت القبطية في مصر والبونيقية في الشمال الإفريقي والنبطية في العراق واللاتينية في الشام" مجلة اللسان العربي. الرباط : 1969، العدد6، ص 219.

أصابها في الجانب الصوتي وجانب المتن[1] " وتحدّث عنها العرب قديماً عندما بدأت تحصل التداخلات اللغوية التي أدّت إلى سوء الأداء بما يسمى بظاهرة اللحن في الفصحى. كما تحدّث عنها فيرجسون لما استعمل مصطلح Diglossia ويقصد بها كلّ مجتمع يستعمل لغتين مختلفتين في المعاملات الداخلية اليومية، ولا يستطيع الاستغناء عن إحدى اللغتين ولو لفترة انتقالية وفي الستينيات أضاف علماء آخرون شروحاً إلى Diglossia حتى اقترب من الازدواجية. كما عمّق المفهوم عند حديثه عن الثنائية، ورأى بأنها ظاهرة اجتماعية محضة لا قدرة للأفراد على تفاديها للضرورة التواصلية بين الناس التي لا تتمّ في جميع الميادين إلاّ بواسطة اللغتين معاً، وكلّ واحدة تختص بميادين معيّنة.

2- التعدّد اللغوي: كلّما يتبادر إلى ذهننا التعدّد اللغوي إلاّ وتأتي اللّغة الفرنسية في المقام الأول، وهذا شيء طبيعي لما للغة الفرنسية من موقع في الساحة الثقافية وفي ذهنية الجزائري، وخاصة عند النخبة، ولكن يجب الإقرار بأنّ الفرنسية في الجزائر بين تيارات عديدة: **تيار تقليدي** واعي يؤمن بالهوية؛ وهم أولئك الذين يقدّسون العربية ويحبون أن تكون اللّغة اليومية العادية، إلاّ أنّه لم يدرسوها جيّداً؛ لأنّ دراساتهم كانت في مدارس الفرانكوإسلامية وقد تشبّعوا وطنية، وهم الآن لا يتنازلون عن لغة خبزهم الفرنسية (مزدوجون) وهم قلّة. **تيار عروبي** معارض يرى فيها لغة العدو بالأمس فلا بدّ من إقصائها مهما كان الثمن عن طريق التعريب، والعربية هي العامل الموحّد للجزائريين. ويرى هذا التيار بأنّ الفرنسية ليست خشبة الخلاص من غريق التخلّف، فهي لغة ثانوية ضمن اللغات العالمية المتقدّمة (أحادو اللّغة) وفي هذا التيار هناك من يهرف

[1]- البدراوي زهران "ازدواجية اللغة وضرورة رسم سياسة لغوية" مجلة مجمع اللغة العربية. القاهرة: 1989، الجزء 65، ص95.

بما لا يعرف فيلحق أبلغ الضرر بالعربية التي يدافع عنها. **تيار منتفع** نخبوي وينشد أن لا تنقطع اللّغة الفرنسية من الجزائر لأنّه لا يتحكّم إلاّ في الفرنسية ولا ينظر إلى العالم إلاّ من خلال الفرنسة، ولا يقرّ بالعولمة اللغوية التي تلقي بالفرنسية في أسفل اللغات الراقية. وهؤلاء ينظرون إلى الفرنسية على أنّها لغة مقدسة كأنّها لغة المسيح، وكلّما تمطر في الشانزيليزيه يرفعون المظلات في الجزائر، ولا يتابعون إلاّ الفضائيات الفرنسية فقط (أحادو اللّغة). **تيار موضوعي** يرون بأنّ الفرنسية لغة العلم والحضارة ونافذة للعصرنة لا يمكن الاستغناء عنها، ولكنّها تبقى في الدرجة الثانية بعد العربية الرسمية (المزدوجون). **وتيار بيني** يرى في الفرنسية لغة العصر إلاّ أنّها لغة متخلّفة قياساً باللغات الأجنبية الأخرى، فيطرح بديلها اللّغة الإنجليزية (ثلاثيو اللّغة). **تيار مبهور** بالعمى الحضاري؛ فالفرنسية عندهم لغة السياحة والقانون وفرنسيا بلد الجنّ والملائكة، وبلاد الحجّ والريحان، والفرنسية لها باريس تحميها (لا يتحكّم في أيّة لغة) وهؤلاء لا عدّة لهم ولا بضاعة ولا صناعة بل لهم التأثير في القرار. وقد نسلم أو لا نسلم بأنّ للفرنسية دوراً خاصاً في المحيط اللغوي الجزائري، فهي اللّغة الرسمية استعمالاً لا دستورياً، فيها سحر الاستعمار الذي يلكم بالقفاز، وهي لغة الخبز والترقية الاجتماعية في واقعنا الحالي، وهي عالم سحري وتفتّح وسياحة. ونشهد الآن 8 مليون صحن لالتقاط القنوات الفرنسية، وشمال إفريقيا متشبّعة بالثقافة الفرنسية، فماذا قدّمت حضارياً، و130 سنة من الهيمنة في الجزائر باستعمال الفرنسية، فهل تقدّمت الجزائر كما تقدّمت فرنسا، و29 دولة إفريقية في الحماية الفرانكوفونية، فهل خرجت من التخلّف... ولكن التحالف معها أكثر من ضروري كما يرى عبد السلام المسدي:"ولكنّنا اليوم مدعوون أن نتّخذها حليفاً استراتيجياً،

بعيد المدى فنستنبط معها عقد شراكة بكل فوائضه القيمية المربحة[1] ". وبعد كلّ هذا هل يمكن للازدواجية النجاح في ظلّ هذه التيارت المتجاذبة، ذلك ما لا يمكن أن نتأكد من الأمر؛ لأنّ التعريب مسّ كثيراً من القطاعات، والعربية توغّلت في فكر وثقافة الجزائري، كما لم تظهر لنا التجارب العربية نجاح مسألة الازدواجية لا في تونس ولا في المغرب؛ بل فشلت هذه التجربة بتاتاً في لغة التعليم بالمغرب الأقصى[2]، رغم الأشواط المعتبرة التي قطعتها، وترتفع الآن أصوات المثقفين والبرلمانيين المغاربة تنادي بتعجيل التعريب الكلّي، كما تتوسّع العربية بشكل علني في البلدين، فكيف ندخل هذا الميدان ولم نعدّ أرضية لذلك، علماً أنّ نسبة النجاح قليلة.

إنّ **الازدواجية اللسانية/اللسنية** لا خطر عليها، فهي طبيعية كائنة لا تنقرض، ولا يمكن التحكّم فيها، ولا يستطيع المخطّطون اللسانيون الحدّ من مساحتها، بل عليهم دراستها وتحليلها واستخراج البنيات المتداخلة لفهم هذه الآلة العجيبة، وهي اللّغة الطبيعية. وأما التعدّدية أو **الثنائية اللغوية**، والتي تكون أحياناً رسمية فلها محاذيرها الكثيرة، ومن هنا يستشار أهل الرأي عند تحديد **السياسة اللغوية**. إنّ تنظيم مجالات استعمال اللغات الأم أو اللّغة المحلية بصورة موضوعية عادلة يستلزم تخطيطاً يضع التصوّر الكامل للحركة اللغوية للغة المنشودة داخل طبقات المجتمع بفئاته المتنوّعة والمراحل التي تحتاجها كلّ فئة، وكيفية اختيارها، والمادة اللغوية التي تقدّم لها ووسائل تقديمها، وطبيعة الإجادة اللغوية التي سيصل إليها متخرّج كلّ مرحلة من مراحل التعليم، وصدق حاجة المجتمع لتعلّم لغة أجنبية.

---

[1]- عبد السلام المسدي، العولمة والعولمة المضادة، ط1. مصر: 2000، ص 395.

[2]- إدريس الكتاني "كيف فشلت تجربة الازدواجية في لغة التعليم بالمغرب العربي" مجلة اللسان العربي. الرباط: 1965، العدد3.

فهل الازدواجية شيء مفيد؟ أودّ أن أشير إلى أنّ الازدواجية لها وجه جيّد، كما أنّ لها أوجهاً غير جيّدة. ولكن نحن الآن ضمن **واقع تعددي**، فما العمل؟ إنّ تخطيط سياسة لغوية تعتمد الاهتمام باللّغة المشتركة ضرورة قصوى وهو اختيار لا بديل عنه، ولا يعني به قهر لسان من الألسنة الوطنية. وإنّ اللغات الوطنية كنّا قد أوضحنا أمرها بضرورة التفتّح عليها والعمل على رقيها، وتدريسها فيجب أن يكون **فرض عين في مناطقها**. وأما اللّغة الأجنبية فلها شأن آخر.

ولقد بات من المسلم به أنّ واقعنا يمتاز ببعض المعطيات التي يجب أن نلمّ بها، وهي: وجود اللغات المحلية وارتباطنا بالعالم العربي والإسلامي والإفريقي والمتوسطي، وما للغة الفرنسية من أثر في المجتمع الجزائري أضف إلى ذلك ما تفرضه التحدّيات المعاصرة من أنّ التفتّح على اللغات بمنهج براغماتي أكثر من ضروري؛ لأن اللغات تفتح لنا آفاق الإطار المحلي إلى الخارج والعالمية بغية استكناه حضارات الشعوب وعلمها وتقدّمها ويستحسن الاطلاع على علومها بلغاتها أفضل من ترجمتها، فالترجمة مهما تكن راقية فهي ناقصة. إنّ اعتماد اللغات الأجنبية هي فكّ العزلة اللسانية عن المجتمع والتواصل مع غيره، ومن يتفتّح على غيره يخرج من فقره. وأمام هذا تعتمد الشعوب في تخطيطها اللغوي على اللّغة الأجنبية حسب الحاجة إليها، وتعبّر عن تصوّر وطموح المجتمع، والقيم الحضارية والمحلية للمجتمع، وتنتقى بصورة خاصة، بعدما يناقش الجميع أمرها.

هل التعدّد اللغوي يحلّ مشاكلنا اللغوية؟ لا شكّ **أنّ** استعمال لغة واحدة في البيت والشارع والمدرسة لهو المثال وهذا غير موجود حتى في الإنجليزية؛ فإنجليزية أمريكا تختلف بعض الخلاف عن إنجليزية بريطانيا، كما أنّ العصر

يطرح علينا جملة من التحدّيات، فهل يمكن تسويغ سياسات لغوية مبنية على دولة واحدة وطن واحد ولغة واحدة. إنّ التعدّد اللغوي في الجزائر يفرض نفسه أكثر من ذي قبل، ويمثل الاختيار الأمثل بالنسبة للنخبة. ولكن ما هو التعدّد المنشود. تحدّث Fischman عن أصناف الازدواجية أو التعدّدية وحصرها في ثلاثة نماذج أساسية وهي:

- النموذج التعويضي المرحلي الذي يرمي إلى إدماج الطفل في الثقافة السائدة.
- النموذج الذي يرمي إلى الاحتفاظ باللّغة المستضعفة.
- نموذج الإثراء وهدفه هو توسيع آفاق الفكر والعاطفة عند المتعلّم.

فإذا كان العنصر الأخير الذي من يعمل على الإثراء فهو مقبول وتعمل به كثير من البلدان، وكما يقال: جميل أن نتعلّم التي تثري لغتنا وتنميها، ولكن ليس على حساب لغاتنا الوطنية، أن نقبل بالازدواجية غير المتوحّشة كما قال جولبير غرانغيوم، وهي ازدواجية بقاء اللّغة الأجنبية أجنبية، أضف إلى ذلك ضمان المحصّنات الإنية من هوية واحد ولغة رسمية تعلو ولا يُعلى عليها، ولغة أجنبية يُفاد منها. وتفادي كلّ المشكلات التي تسبّبها الثنائية اللغوية من الغربة اللغوية والصراع الثقافي، ومشاكل التعليم والاتّصال؛ لأنّ هناك تعدّدات لسانية قاتلة ومهلكة ومتوحشة، تعمل على فصل الطفل عن هويته، فيقع فريسة أفكار معادية لكلّ ما هو وطني بدعوى العصرنة "الخطر في الثنائية المفبركة في التعليم، مع لغة أجنبية ينظر إليها المتعلّم على أنّها لغة التقدّم والرقي الثقافي والعلمي، فتكون النتائج سلبية على هوية المتعلّم، وطاقاته التعبيرية والإدراكية والنفسية، والخطر كذلك في محيط ثنائي اللّغة مع امتيازات اجتماعية وتشغيلية

واضحة للثنائيين، فتصبح اللّغة الأجنبية مرجع الثقافة والرقي العلمي والتقني، والمقياس لكلّ ما هو من مرتبة عالية[1]".

يقال عن الجزائريين بأنّهم مزدوجو اللسان، وهذا صحيح، بل هو سمّتهم وإرادتهم القوية والتاريخية لمعرفة اللغات الأجنبية، ويبدو أنّ هذه الإرادة ورثناها عن أجدادنا حيث تقاطعت على ألسنتنا مختلف اللغات التي استقرّت في شمال إفريقيا، ولكن لا يعني هذا التسامح في اللّغة الأم، فإذا كان استعمال الإنجليزية مسموحاً به في ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وإسبانيا، فإنّ ذلك لا يمنع اللغات الرسمية لهذه البلدان من أن تستمر في لعب دورها الكامل، رغم سيطرة الإنجليزية فعلياً في قطاع المعلومات والاقتصاد. ولا شكّ أن قضية التعدّد اللغوي في الجزائر ضرورة قصوى ما كان متزناً حيث يكون مركزه **اللّغة الوطنية الرسمية**، وعند ذلك يمكن قبول التعدّد المبني على التسامح والمساواة بين الثقافات والمحافظة على العادات والقيّم الإيجابية، والأرضية الوطنية المشتركة. لا تعددية تعمل على تغذية الفروق التي من شأنها رفع حظوظ الجماعات لحساب جماعة أخرى ، ولا ينبغي أن يكون عائقاً في درجة الانسجام الوطني، ولا يكون سبباً لاعتماد مشروع طموح وصعب قد يخلّ بالاندماج الوطني والتناغم المجتمعي.

أبانت تجارب البلدان المتّزنة في الازدواجية ضرورة الاهتمام في المقام الأول باللّغة الأم، وإتقانها جيّداً، وهذا بعد الإغماس اللغوي الجيّد "والتعدّد اللغوي يجب أن يسبقه إغماس لغوي للطفل في اكتسابه اللّغة الأم لتلافي الانعكاسات السلبية للازدواجية، والشروع في تعليم اللغات الأجنبية في سنّ لاحقة متأخّرة (ابتداء من الثانية عشرة، أو التاسعة في أحسن الظروف)[2] ". وهذا ما أكّده

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري"ملكة اللغة العربية في وضع الازدواج والتعدّد" مجلة قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط: 1993، مطبوعات الأكاديمية الملكية المغربية، ص 87 -89.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة. المغرب: 2003، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، رقم 18، ص19.

سترن: ليس هناك دليل نفسي على أنّ التعلّم المبكّر للغات الأجنبية يؤدّي إلى نتائج أفضل من تأخيره بعكس ما هو معتقد، فبإمكان الفرد أن يتعلّم لغة أو لغات أخرى بعد إتقان لغته الأم، وذلك في إطار مناهج تختلف باختلاف الأهداف المتوخاة من تعليم اللغات الأجنبية الأخرى وتعلّمها. كما أنّ التعدّد ذو كلفة اقتصادية، وكان على المجتمع الجزائري أن يستشار كي يتحمّلها، فلقد أبانت تجارب البلدان التي مرّت بهذه المرحلة أنّ البلد الناجح هو البلد القوي اقتصادياً والقوي في الترجمة البشرية الآلية. وتسعى البلاد المزدوجة اللّغة إلى إعادة النظر في منظوماتها التربوية والعودة إلى الأحادية، نظراً للكلفة والمشاكل الناجمة عن هذا التعدّد. ويكفي أن نضرب مثلاً للاتّحاد الأوربي الذي لم يلتئم شمله بسبب التعدّد اللغوي بين المجموعة الأوربية، وكان ذلك عقبة أساسية تحول دون انصهارها في كيان موحّد، ممّا جعله يعترف بالتنوّع اللغوي، واضطر إلى اتّخاذ اللغات الوطنية الرسمية لغات رسمية في أجهزتها، وعزف عن اللغات المحلية مثل: الكاتلان والباسك. وتؤرقه الآن الميزانية الضخمة التي ينفقها على هذا التعدّد فـ60% منها تذهب للترجمة ولذلك يسعى لترسيم ثلاث لغات فقط (إنجليزية فرنسية ألمانية) على المدى المتوسط، مع تقديم كلّ لغة تنازلات على الصعيد الرمزي ومبدأ اللاسيطرة على المصطلحات، وفي حدود سنة 2050 م يحصل البقاء للغة واحدة، وهي الإنجليزية.

وفي مقام آخر ثبت ثبوتاً قاطعاً بأن الازدواجية تؤثّر سلباً على كثير من الصُعُد، فالتجانس اللغوي عامل تقدّم ونجاح، كما أنّ البلاد المجزأة لغوياً بلاد فقيرة دائما[1] ولا جدال بأنّ عدم التعدّد أفضل من التعدّد، وأنّ "التفرد اللغوي له انعكاساته الإيجابية على النسيج الاجتماعي فهو باب يسدّ كلّ الفتن، وهذا ما

---

[1]- فلوريا كولمباس، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، مجلة عالم المعرفة. الكويت: 2000، ص 48.

نلاحظه في كثير من الدول بدءا من فرنسا وأمريكا وإنجلترا. ويجب أن نعرف بأنّ التعدّد له مساوئه التي يمكن إجمالها:[1]

- التأثير السلبي على الأنساق العقدية والتفكّك الاجتماعي.
- ضعف المستوى التعليمي نتيجة الخلط الذي يحدث أحياناً ويؤدي إلى التشتّت الذهني، والتباس في المفاهيم و عسر في الكلام.
- الكلفة الاقتصادية الكبيرة التي لا يمكن أن تتحمّلها ميزانية الدولة، وينجرّ عن ذلك تحمّل المواطن كلفة تدريس أولاده بالمقابل، فينتج التسرّب المدرسي، وتتفشى الأمية.
- الفوضى اللغوية التي ربّما يكون سببها إلى الهروب من اللغات الأم، والالتجاء إلى اللّغة الأجنبية كبديل لحلّ المشاكل اللغوية.
- التأثير السلبي على الوحدة الوطنية، وقد يخلق دعوة الكونفدراليات الجغرافية اللغوية.
- التمييز بين اللغتين: لغة النخبة/ لغة الدهماء، وهذا يؤدّي إلى إضعاف المناعة الثقافية، والتكتّل الوطني، حيث ويظهر الخلاف، فيرقي الأتباع معززين بما يحملون من لغة أجنبية، ويهمّش المحليون كما تهمّش لغتهم.
- التجارب التي عاشتها كثير من البلدان فلا هي تقدّمت بلغة غيرها بعدما انسلخت من لغتها بحكم التعدّد اللغوي حصلت التبعية اللغوية، وهي أساس التخلّف الشمولي، وهذا ما يلاحظ على الدول التي أبدلت لغتها بلغات أجنبية: الإنجليزية في بنغلاديش وزامبيا ونيجيريا، والفرنسية في السينغال والنيجر وتشاد وتونس... كما أنّ يوغسلافيا وكندا وسويسرا والهند وبلجيكا لم تعرف تقدّماً مقبولاً

[1]- محمد الأوزاعي "التعدّد اللغوي له انعكاساته على النسيج الاجتماعي" مجلة جامعة محمد الخامس، ط1. الرباط: 2002 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 36.

بحكم ازدواجيتها مثل البلدان الأحادية اللّغة، وما كان يصلح لكندا مثلاً ليس من الضروري أن يصلح للجزائر.

● الازدواجية تعتمد على الترجمة في المقام الأول، فهل يمكن للبلدان المتخلّفة مسايرة الجديد، أليس ذلك هو الطريق الذي يعمل على ظهور الثقافة اللفظية، وضياع البحث العلمي الأكاديمي.

●التعدّدية في كثير من الأحيان تكون عشوائية، تعدّد متشابه يعيد نفس الأمور بلغتين مختلفتين، فما الفائدة من اعتماد ضربين مكرّرين، وهنا يقع التشتّت الحقيقي، فيذهب ذهن الطالب دائماً إلى الترجمة لا إلى إدراك المفاهيم.

وهكذا نعلم أنّ الازدواج اللغوي له صعوباته وأخطاره التي تمسّ محاسنه، ثم هل أنّ تعلّم لغة أجنبية يمكن التحكّم فيها مثل أهلها، وهل البلدان التي اتّخذت الفرنسية لغة ثانية أو رسمية تقدمت، والبلدان التي اتّخذت الإنجليزية حلّت مشاكلها. إنّ الازدواجية لا تخرجنا من تخلّفنا، فنحن نعيش ازدواجية منذ بعثنا للوجود، وبقينا متخلّفين، وما الفائدة من التحدّث بالكريول Le créole ولا تخدمنا في جانبها العلمي. ثمّ ما دور اللغات الرسمية والوطنية في إطار العولمة الذي تذوب فيها أكثر اللغات. ولا أرى من بديل في هذا المجال إلاّ اعتماد تخطيط نفعي يكون كما يلي:

الأخذ بمبدأ النفعية في تدريس اللغات: إنّ مبدأ النفعية يقتضي اعتماد عناصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال، وهي:

- البراجماتية: اعتماد ما هو وظيفي.
- الانتقائية: القيام بعمليات اختيار وظيفية على ضوء معايير النجاعة والمردودية.

– الفعالية: إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعليم لغات المنشأ واللغات الأجنبية، وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة.

وإنّ كلّ سياسة لغوية وثقافية موجّهة نحو التقدّم، تستدعي اعتماد النفعية التي نضمن فيها حقوقنا الثقافية فاعتمادي لغة أجنبية تخدمني كما تخدم لغتي الأم، كما نفرق بين لغة انفتاح وتطلّع وبين لغة هيمنة. فالعالم الآن يتقاسمه قطبان ثقافيان: الفرانكوفونية والكمنولثية. فأي لغة تعتمد؟ الفرنسية أم الإنجليزية. يجب أن نقرّ ونكون صادقين مع أنفسنا، فنحن نخطّط لما سيكون الجيل القادم، على فرض سنوات 2030 فما هي المتغيّرات اللغوية التي ستحصل في هذه العشرية، وما هي ملامح ابننا الذي يدرس، وما اللّغة المهيمنة. لا شكّ أنّ من أراد دخول الحضارة فلتعلّم الإنجليزية، فقطب الفرانكفونية يتضاءل، ونجم الفرنسية يخبو، فلمّ لا نحسن الاختيار. وبودّي تأكيد مسألة **تعليم اللّغة الأجنبية** لتثبيت بعض الأمور، وهي:

● إنّ تعليم اللغات الأجنبية عامل مهمّ لعدّة اعتبارات، ولكن كان يجب في البداية أن نكون على بيّنة من خصوصيات تعلّم اللّغة الأجنبية في جوانب ثقافية وسياسية واجتماعية، فتجب الإجابة عن النقاط الأسئلة التالية: **ما الهدف من تعليم اللغات الأجنبية؟ من يجب عليه تعلّم اللغات الأجنبية؟ متى يبدأ تعلّم اللّغة الأجنبية؟ ما هي اللّغة الأجنبية المختارة؟**

●**إن الهدف من تعليم اللّغة الأجنبية** يرمي إلى مجموعة من الاعتبارات، ومنها كسر الحواجز الثقافية بين حضارته وحضارة اللّغة الهدف، وإشاعة روح التسامح، وإقامة تفاهم عالمي، أضف إلى هذا أنّها تساهم في توسيع مدارك التلميذ العقلية وتدريبه على الاستيعاب المتواصل للمعرفة. فجميل أن نتعلّم اللغات لكن ليس على حساب اللغات الوطنية، ومن هنا نادى بعض المهتمين

بتعليم اللّغة الأجنبية بعدم تعليمها للصغار خاصة؛ إذ إنّ التأثير وإن كان ليس ظاهراً إلاّ أنّ آثاره ستظهر على الشكل التالي:

- تقليل أهمية اللّغة الأم عند الطلاب.
- إمكانية تأثير اللّغة الأجنبية على اللّغة الأم لغوياً.
- إحساس الطلاب بالرغبة في التمكّن من اللّغة الأجنبية[1].

• **وأما من يجب عليه تعلّم اللغات الأجنبية** فهنا الإشكال الذي نعيشه في الجزائر. إنّ النخبة الجزائرية والمتنفذين في الدولة ينادون بالتعريب، ولكنّهم لا يعملون له بشكل علني، بل يحبذون أن تبقى الإدارة والعلوم تدرّس بالفرنسية. وهنا من واجب الدولة أن تعمل على تهيئة وإتاحة الفرصة للجميع في تعلّم اللّغة الأجنبية بطريقة علمية منهجية منظمة، يستهدف من ورائها التحكّم المتقن في اللّغة المتعلّمة، وهذا بعد الحصول على القدر الكافي في اللّغة الأصل، والتي لا يمكن التغاضي عنها كأساس يناله الجميع، وأما تعلّم اللّغة الأجنبية يكون لغرض نفعي لا غير "يتعلّم فيها اللغات الأجنبية لأغراض إجرائية وظيفية، بعد أن يكون قد ضلع في لغة هويته وفكره وثقافته بصفة كافية لا تعيق نحوه[2] ".

• **وأما متى يبدأ تعليم اللّغة الأجنبية** فقد أبانت أكثر الدراسات بأن الطفل يجب أن يستوعب في المقام الأول النسق اللغوي الصحيح والكافي، ويأخذ الرصيد اللغوي الذي يمكّنه من التواصل والعدّ، فلا مانع من أن يأخذ اللّغة الأجنبية الأولى بعد ذلك. ويرى بعض علماء النفس أنّ الدماغ البشري مهيّأ لتعلّم اللغات حتى سنّ العاشرة، وبعد هذه السنّ فالدماغ يفقد مرونته وقابليته للتعلّم، كما تقتضي بعض المعطيات الاجتماعية أنّ تعلّم اللّغة الأجنبية في سنّ مبكرة

---

[1]- إبراهيم عبد العزيز أبو حيمد "السنّ المناسب لتعليم اللغات الأجنبية" مجلة الدراسات اللغوية. السعودية: 2000، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثاني، العدد الثالث، ص215.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري "اكتساب اللغة العربية والتعلّم اللغوي المتعدّد" مجلة اللسانيات. الرباط: 1999، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، المجلد4، العدد 1-2.

حيث يكون **المجتمع ثنائي اللّغة فقط**، وفيه لغات عرقية عديدة، والحاجة وليدة لتوحّد الأعراق. والمثال على ذلك ما يلاحظ في كندا ذي الثنائي اللّغة الفرنسية والانجليزية. علماً أنّ تعليم أجنبية تختلف ثقافتها وحضارتها عن ثقافة وحضارة المتعلّم فذلك ما يحمل في طيّاته خطراً كبيراً، ولكن المهمّ في كلّ هذا هو أن نعمل على تعليم اللّغة الأجنبية في المرحلة الأساسية، باعتبار هذه المرحلة المناخ الصافي تتساكن فيه أكثر من لغة.

●**وأما ما هي اللّغة الأجنبية المختارة.** فقد أوضحت بأنّنا لا يجب أن نكون نكرة في العالم، ونبقى ننشد ملكة اللّغة الفرنسية في الوقت الذي تجاوزها الزمان، فلنكن نفعيين، رغم ما للفرنسية من علم، ولكن لا أرغب أن ينتج عن ذلك تهجين لغوي[1] يؤدّي بلساننا إلى التبعية وإلى الانعكاسات النفسية أو الهيمنة الثقافية. فما دامت النفعية لا تعترف إلاّ بالملموس فلمَ لا نتّبع الملموس، ولمَ لا نتّبع لغة العصر والمستقبل، ولا يعني هذا أن نستبدل لغة أجنبية بلغة أجنبية أخرى، بل أن نستبدل أدباً بعلم، أن نستبدل لغة راقية بلغة أرقى، أن نستبدل لغة السياحة والعطور بلغة المال والبزنسة، أن نستبدل باريس بلندن، فما المانع؟

ولا أقف في هذه النقطة والتي من خلالها يصنّفني القارئ بأني تابع للندن، بل في عموم اللغات الأجنبية أدعو أن نكون مثلنا مثل الآخرين، وخاصة الدول التي تربطنا علاقات العروبة والإسلام، وأكثرهم يستعملون الإنجليزية. والتي أستهدفها هي الإنجليزية العلمية والتقنية، والوصول إلى الإفادة منها والعمل على إتقانها مثل الفرنسية. كما لا يعني هذا أن نطرح اللغات الأخرى، بل سأبقى نفعيا دائماً لأقول: من واجب المدارس العليا ومراكز الترجمة أن تعمل على تخريج مدرسين ومترجمين حسب الخريطة الوطنية في مجال التعليم والترجمة لسدّ كلّ

1- عبد القادر الفاسي الفهري "ملكة اللغة العربية في وضع الازدواج المتعدّد" مجلة قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. المغرب: 1993، مطبوعات الأكاديمية الملكية المغربية، ص172.

النقائص التي نعانيها في التواصل مع الغير، فلا يجب أن نكون أحاديي اللّغة الأجنبية، فعلينا تحديد خريطة اللغات المتقدمة والتي لنا ارتباط تاريخي وعلمي وحضاري ونفعي. وأرى في هذا المجال أن يدرّس مساق أو أكثر في كلّ اختصاص تستحوذ عليه اللّغة الأصل، وهذا بغية الرجوع إلى المصدر، والإفادة منها (اللّغة) في الترجمة.

– لا يمكنني أن أضلع في الأدب العربي دون إتقان لغة من اللغات الشرقية: الفارسية/العبرية/ التركية.

- لا أبدع في مجال القانون إذا لم أدرس الفرنسية.
- لا أكون مطّلعاً على الإعلام الآلي إذا جهلت الإنجليزية.
- لا أتحكّم في علوم البحار إذا لم أفقه الإسبانية.
- لا أتحكّم في الصناعات الثقيلة إذا لم أعرف الروسية.
- لن أكون مختصاً في الديداكتيك إذا لم أفد من اللّغة الألمانية.
- لن أسحر قرائي بآيات العجائب إذا لم اطلع على الأدب الصيني بلغته.
- لن أكون لاهوتياً إذا لم اطّلع على لغات الهنود...

وفي آخر المطاف لا يسعني إلاّ تأكيد بعض الأمور، وهي:

- إقليمية اللهجات العامية أكبر حجّة على عدم صلاحيتها، ولذا من الضرورة تدريسها إقليمياً.
- ضرورة التسليم بالازدواجية اللغوية، وهو واقع ملموس.
- ضرورة تركيز الأبحاث اللغوية في التداخلات بينها وبين العربية الفصحى.

- المستقبل للغة العربية الفصحى، فواجبنا الاهتمام بها: سياسيون وعلماء.
- العربية الفصحى هي المرشّحة لبلوغ الهدف.
- لنا لغة واحدة، لا لهجات متعدّدة، وهذه الوحدة يسهل علينا تطويرها إذا صدقت النيات.
- السعي لوضع أطلس لغوي مغاربي ومن باحثين مغاربيين.

مسرد المصطلحات اللغوية وما يقابلها باللّغة الفرنسية حسب سياقها في النّص[1]

- الأداءات المصيبة = Performance correctes
- الأداءات الخاطئة = Performance incorrectes
- الازدواجية اللسنية = Variantes linguistique
- ازدواجية قاتلة = Bilinguisme mortel
- ازدواجية متوحشة = Bilinguisme sauvage
- الاندماج الوطني = Intégration national
- ترميز للوحدة الوطنية = Symbole de l’unité nationale
- التسامح اللغوي = Tolérance ling(Egyptionlisation)
- التعدّد المنشود = Plurilinguisme souhaité
- تعددية لسانية تراكمية = Plurilinguisme accumulé
- التناغم المجتمعي = Symbiose sociétale
- التلهيج = Dialectalisation

[1]- وقع تركيزنا على المصطلحات الجديدة التي لم تدخلها قواميس اللسانيات، وخاصة الموحّدة منها.

- تنوع لغوي هوي = Diversité ling identitaire
- تهجين لغوي = Hybridation ling
- تهيّج سالب = Passion négative
- توازن إيجابي = Equilibre positif
- توازن لغوي = Equilibre ling
- تواصل رسمي = Communication formelle
- تواصل وطني = Communication nationale
- التواصل المقهور = Communication brimé
- تيار بيني = Courant médian
- الثنائية المفبركة = Bilinguisme artificiel
- الخريطة التعبيرية = Atlas ling
- السلوك اللغوي الأصيل = Comportement ling authentique
- العولمة اللغوية = Mondialisation ling
- الإغماس المبكّر = Immersion précoce
- الإغماس المنشود = Immersion souhaitée
- غنيمة حرب = Butin de guerre
- الفرنسة = Francisation
- الفضاءات المؤسّساتية = Espaces institutionnels
- الفعالية = Efficacité
- الكلام البلدي = Vernaculaire
- الألسن الوطنية = Langues nationales
- لغة قومية = Langue transnationale

- لغة المنشأ = Langue substrat/maternelle
- لغات عرقية = Langues ethniques
- لغة هجين = Langue hybride
- اللغات ذات الانتشار الواسع = Langues de grande diffusion
- المأسسة = Institutionnalisation
- مبدأ التداخل = Principe d’interférence
- مبدأ التقليص = Principe de réduction
- مبدأ التهجين = Principe d’hybridation
- مبدأ التوسّع = Principe d’extension
- مبدأ النفعية = Principe de pragmatique
- المتغيرات اللغوية = Variantes ling
- المتن اللغوي = Corpus ling
- نسخ لغوي = Abrogation ling
- نسق لغوي = Système ling
- نموذج الإثراء = Modèle d’enrichissement
- النموذج التعويضي = Modèle de substitution

من أجل إنشاء وكالة لتقارير الخبرة العلمية

كيف نجعل خبراء التجربة المتراكمة يستفيدون من الفكر القانوني؟

ترجمة: د. أبو بكر خالد سعد الله

المدرسة العليا للأساتذة

تطرح الأزمات الصحية المتوالية في العالم – مثل أزمة الدم الملوث ومرض البقر المجنون والحمى القلاعية التي تصيب الأغنام – قضايا قانونية معقدة. وصارت المجتمعات في أمس الحاجة الى تقنين خاص بهذا المجال يعده خبراء متعددو الاختصاصات ذلك أن معالجة كل حالة على حدة هي القاعدة السائدة اليوم. لكن، ما هو النظام الأساسي الذي ينبغي أن يحكم هؤلاء الخبراء؟ نقدم فيما يلي ترجمة لحديث، يسلط الضوء على جانب من هذه الإشكالية، أجرته مجلة La Recherche مع الأستاذة ماري آنجل هرميت *Marie-Angèle Hermite القانونية ومديرة البحث بالمركز القومي للبحوث العلمية الفرنسي(CNRS) وعضوة مركز قانون الالتزامات بجامعة باريس الأولى. وقد دعت الباحثة الى إنشاء وكالة تعنى بإصدار تقارير الخبرة العلمية. (المترجم)

- المجلة: تتولد عن العلم الحديث تقنيات تبرز أحيانا بعنف على الساحة العمومية. من أين نشأ اهتمامكم بمثل هذه القضايا؟

– ماري آنجل هرميت: كان تكويني في القانون الخاص والقانون الاقتصادي الأوروبي والدولي تكوينا تقليديا فهو، إن شئتم، قانون محض. وعندما وجهت اهتمامي نحو موضوع إدخال تقنيات جديدة، سيما في حقل البيولوجيا، لم يكن هناك أي تكوين خاص في هذا المجال. ولذلك قمت بتكوين نفسي بنفسي عبر قراءة الكتب ومناقشة الباحثين في حقل البيولوجيا النباتية ثم في مجمل الفروع البيوتقانية.

- المجلة: هل لاحظتم آنذاك طريقة تفكير وذهنية خاصة لدى العلميين تختلف عما هو الحال لدى رجال القانون؟

– ماري آنجل هرميت: لم أشعر في البداية بأي اختلاف. لكنني سرعان ما بدأت العمل، سنة 1986، حول علم الوراثة البشري لأفهم العلاقة بين القانون وجسم الإنسان. وهنا واجهتني أنماط تفكير يمكنني أن أصفها بالنزاعية. واندهشت، بوجه خاص، من الكيفية التي تصل بها النتائج العلمية إلى المجتمع حيث تتم دون التحضيرات اللازمة: يجري بعض الباحثين دراسات في أماكن منزوية فيحصلون على نتائج؛ ومن ثمّ ترمى تلك النتائج فجأة إلى المجتمع الذي يتعين عليه إيجاد الطريقة المناسبة للتعامل معها. وعندها بدأت أهتم بالمناقشات حول المسألة المطروحة على الدوام، وهي تلك المتعلقة بعلاقة الديموقراطية بالعلم. وكنت أستغرب في كون الجميع يطالبون بضرورة فتح نقاش ديموقراطي حول القضايا التي يطرحها التقدّم العلمي، لكن لا أحد يعرف كيفية تنظيم هذا النقاش، ولذا نتخلى عنه في كل مرة.

- المجلة: عندئذ طرحتم قضية الخبرة؟

– ماري آنجل هرميت: فعلا، لقد اقتنعت بأن إحدى الحلقات المفقودة في هذا النقاش الديموقراطي تقع في الجزء الخفي لما يسمى بالخبرة. فهناك سلسلة من القرارات التي تتخذ بصفة تبدو ديموقراطية في حين نلاحظ أن الإجراءات التي سمحت باتخاذها ليست واضحة. تلك هي حال عدد كبير من القرارات التي تحدّد، مثلا، معايير استخدام مادة من المواد؛ إذ أنه غالبا ما تتخذ قرارات، إثر تقديم تقرير خبرة، تسمح بإضافة مادة أو كمية منها، الخ. غير أن القواعد التي اعتمدت عليها هذه الخبرة – أي الإجراء المتبع لتنفيذها – تبدو لي ناقصة، من حيث تعريفها، في عدة ميادين. فكل خبير يبني خبرته وفق معاييره الخاصة ومفاهيمه وطرقه الذاتية. ومن ثم تُطرح إشكالية لرجل القانون الذي يولي مفهوم الإجراء احتراما شبه مقدس. إن الطريقة الوحيدة التي تجعل مسلسل القرارات واضحا هي أن تكون الإجراءات التي تسمح ببلوغه واضحة أيضا.

- المجلة: فيم يتمثل الإجراء الواضح الذي تشيرون إليه؟

– ماري آنجل هرميت: ينبغي الإشارة فورا إلى أنه لا يوجد إجراء كامل. وكل ما يسمح به الإجراء هو تفادي أسوأ الضرر، إذ لا يمكن أن نأمل في الحصول على أفضل من ذلك في المجتمعات البشرية. ورغم هذا يمكننا إبراز البعض من هذه المميزات الأساسية. في البداية يتعيّن على الإجراء أن ينظم استقلالية الخبراء التي يجب أن تكون فوق الخبرة ذاتها. إنها مسألة عويصة جدا. كما يجب تنظيم ما يسمى في القانون بمبدأ التعارض (الحضور) الذي ينص على وجوب إفساح المجال لكافة الأطروحات – حتى الواهية منها – لكي تعبّر عن آرائها بتكافؤ الوسائل. وينبغي أيضا تمكين الجميع من الإدلاء بأطروحاتهم مع وجوب الاستماع إليهم. إن بروز أطروحات متناقضة

يحدث في كل القضايا التي تخضع للنقاش. وأين تُطلب تقارير الخبرة؟ إنها تطلب، بالتحديد، في المجالات التي يكثر فيها الجدال. لا يمكن لأحد أن يقول: "هكذا، وانتهى الأمر ". لكن الثقافة العلمية تميل إلى إقصاء الفرضيات الهامشية أو تلك التي لم تتأكد بشكل قطعي؛ كما تفضّل الاكتفاء بتقديم ما حصل حوله إجماع.

ينبغي على الخبير عرض المعطيات التي استطاع الوصول إليها
وكذا المعطيات التي تعذّر عليه إدراكها

- المجلة: هل تعتبرون الفكر القانوني من النمط الجدلي والفكر العلمي من النمط الإجماعي؟

– ماري آنجل هرميت: لفظ "جدلي" يزعجني قليلا، لأنه قد يوحي بأنه لا جدوى من النقاش. لكن إذا كان يفهم من هذا اللفظ معنى "الكفاح" فسأتفق معكم حيث يمكن القول إن الفكر القانوني يرى العالم من منظور نمط الكفاح. والواقع أنه يوجد هنا تعارض جذري: العلمي يعتقد بأنه من عدم النزاهة أن نعرض أطروحة لانمطية لا نؤمن بها. أما في مجال الفكر القانوني فهناك أطروحات مهيمنة وأخرى ضعيفة، وأخرى هامشية، الخ. وبطبيعة الحال فسيُتخذ، في نهاية المطاف، قرار يميل إلى هذه الأطروحة أو تلك، لكن ذلك سيحدث بعد أن يدلي كل طرف برأيه. ويعتبر رجل علم، سيما البيولوجي، أن هناك وقائع وهناك واقعا. وعليه فشرعية النزاع أقل تواجدا لديه مقارنة بحال رجل القانون. ومن ثمّ، يرى العلميون القرار، في أغلب الأحيان، كنتيجة إجماع. بينما من النادر أن تكون هذه الفكرة حاضرة في ذهن رجل القانون.

- المجلة: كيف يمكن تناول القضية المحورية المتمثلة في استقلالية الخبراء؟

– ماري آنجل هرميت: من جهة، هناك عدم استقلالية الخبير إزاء اختصاصه الشخصي حيث يميل إلى الدفاع عنه. هذا ما لا يمكن تفاديه. ومن جهة أخرى، نلاحظ في بعض الحالات أن هناك عدم استقلالية مالية: غالبا ما يكون الخبير مرتبطا بمصالح صناعية، إذ يتم اللجوء إليه بوصفه خبيرا وذو مكانة علمية مرموقة، لكن نفس السبب يجعل الصناعيين، أحيانا، يستنجدون به للاستفادة من خبرته فتنشأ بينهما، من جراء ذلك، رابطة مالية ومصلحة مشتركة. ومن هذا المنظور فإن الطلبات التي تنهال اليوم على الباحثين لإبرام عقود مع الصناعيين من شأنها أن توطد هذه الروابط.

- المجلة: لكن الذي يتخذ القرار، في آخر المطاف، ليس الخبير ولا رجل الصناعة بل هو السياسي؟

– ماري آنجل هرميت: الواقع أن رجل السياسة لا يعبّر عن اختيار معيّن إلا في عدد ضئيل من الحالات: كحالة القضايا التي دخلت، مثلا، المجال العمومي من جراء حملة إعلامية. أما في سائر الحالات الأخرى – وهي أغلبية القضايا المطروحة – التي لا يصل فيها النقاش إلى الساحة العمومية فهي لا تصل أيضا إلى رجل السياسة الذي يكتفي بالموافقة على توصية لجنة الخبراء. وهكذا فإننا نستطيع، فعلا، الحديث عن سلطة الخبراء على الرغم من أن دورهم لا يتجاوز الاستشارة. وعلى سبيل المثال فإن قضية الذُرَة ناقلة المورثات transgénique لم تأخذ بعدا سياسيا إلا بعد أن وَسَّعت

حملـة إعلاميـة دائرة النقاش إلـى الجمهور العريض. وقبل ذلك كانت المسألة مسألة تنظيم بالمستطاع الفصل فيها من قِبل لجنة خبراء، ثم يوقّع عليها الوزير دون أن يأخذ الوقت اللازم لتقييم عناصر النقاش. ومن هذه الزاوية، نلاحظ أن وضعية رجل السياسة غير مريحة: يجب عليه التوقيع باستمرار على قرارات قد يتحمّل في يوم من الأيام مسؤوليتها على الرغم من أنه، في الحقيقة، لم يتأمل فيها ولم يطلع عليها بكفاية. وفي هذه الحالة يصعب القول بأن قرارات قد اتخذت على بيّنة من قِبل الوزير. فلجنة الخبراء هي التي تتمتع بالسلطة الحقيقية.

- المجلة: كيف تتشكّل عموما لجان الخبراء؟

– ماري آنجل هرميت: غالبا ما نكتفي بتعيين الأشخاص الأرقى سمعة في مجال تخصصهم. غير أن ذيوع صيت هؤلاء الأفراد ناتج من انتمائهم إلى شبكات. فنحن نلاحظ أنه إذا وصل رجل العلم إلى مستوى معين فسيكون مدعوًا إلى كل المحافل. وهكذا سنجد التعبير عن نفس المواقف يتكرّر في أماكن كان ينبغي أن توجد فيها آراء مختلفة. ومن جهة ثانية يمكن اختيار بعض الخبراء لأن آراءهم تتوافق مع التوجيهات التي نأمل أن يقدموها. ومن ثم، نلاحظ في معظم الأحيان اتباع طريقة ذكية بحثا عن التجانس: القرار الذي ينشئ اللجنة ينصّ على أن اللجنة ينبغي أن تضمّ ممثلا عن هذه الوزارة وممثلا عن تلك النقابة، الخ. وتقترح كل هذه الهيئات ممثلين. ثمّ يتعيّن على الجميع الاتفاق على قائمة من الأسماء. وبطبيعة الحال فإن الأشخاص الذين يحرزون، بهذه الطريقة، على موافقة الجميع هم أولئك الذين تتسم آراؤهم بروح الإجماع. ومن هنا يبدأ إقصاء أصحاب الأطروحات الهامشية.

- المجلة: هل يمكن أن نحمّل الخبراء مسؤولية آرائهم؟

– ماري آنجل هرميت: فعلا، هذه مسألة ينبغي أن نعالجها: ماذا يحدث إن اشتكى شخص من الخبير بدل تقديم شكوى ضد الدولة – ذات الشخصية المعنوية – التي اتخذت القرار؟ عند حدوث كوارث مرتبطة باستخدام إحدى المواد فإن الضحايا غالبا ما يهاجمون الدولة أو رجل الصناعة ولا يذهبون إلى أبعد من ذلك. غير أن هذه الوضعية تتطوّر فيما بعد لأن الضحايا لا يكتفون بالتعويضات المادية بل يريدون أيضا تحديد الشخص المسؤول – بالمفهوم القانوني – عن اتخاذ القرار المؤدي إلى الضرر الذي راحوا ضحيته. فكلما لاحظ الناس وقوع حدث غير نزيه إلاّ ازدادت رغبتهم في الحصول على توضيحات حتى يلقى المسؤولون الحقيقيون جزاءهم. إنهم يريدون الاطلاع على مجمل الإجراءات التي أدت إلى حدوث هذه الكارثة أو تلك. مثلا، كيف تم اتخاذ القرار القاضي بوضع مادة في سوق نجم عنها موت البعض ممن تناولوها. إنه قرار يتخذ، في أغلب الأحيان، بعد تقرير خبرة.

- المجلة: هل رفعت في الماضي دعاوى قضائية ضد خبراء؟

– ماري آنجل هرميت: لم تكن هناك إدانات لكنها ستحدث إذا ما واصلنا العمل بالكيفية السائدة حاليا. عندما طرحتُ مسألة مسؤولية الخبراء كنت أبحث عن تصور المبدإ الذي يمكن أن نطبقه في مثل هذه الحالات. وكان الجواب كالتالي: يحكم على الخبير وفق القانون العام المتعلق بالمسؤولية. وبهذا الصدد ينبغي التمييز بين المسؤولية القانونية والمسؤولية المعنوية. فالمسؤولية المعنوية تعني مراعاة انعكاسات القرار. وهذا ليس من

اختصاص مهمة الخبير، إذ عليه فقط تحديد الإطار العلمي الذي يندرج ضمنه القرار. وعلى العكس من ذلك، يمكن أن يكون الخبير مسؤولا من الناحية القانونية إن قام بتجاهل بعض المعلومات أو قام بإخفائها عنوة. يجب على الخبير أن يقدم المعطيات التي توصّل إليها وتلك التي لم يدركها، وذلك بأقصى موضوعية وبأبسط الطرق الممكنة. وأريد هنا التأكيد على النقطة الثانية، أي التأكيد على ضرورة الإشارة بوضوح إلى المعطيات التي لم يستطع الخبير التوصل إليها، لأن هذه النقطة غالبا ما تهمل.

- المجلة: هل بإمكانكم توضيح هذه النقطة الشائكة من خلال مثال ملموس؟

– ماري آنجل هرميت: الواقع أن تقرير الخبرة لا يكفي في جميع الأحوال: إذا أخذنا مثلا موضوع الأعضاء التي تتغيّر عبر المورّثات، فالمطلوب هو: " هل هذا المورّث الموجود في الذُرة يمكن أن ينتقل إلى ذاك الجنس الحيواني؟ ". فيجيب الخبير (أو هكذا ينبغي أن يجيب): " لقد أجريت القياسات على كذا حالة لدى البقرة ولم ألاحظ أي انتقال". إنه جواب واضح عن سؤال دقيق، لكننا لا ندري ما النتيجة التي يمكن التوصل إليها لو أجرينا الاختبار على طائر الزرزور، مثلا ! وبطبيعة الحال فإنه بتعذّر علينا دراسة كافة الحالات في إطار تقرير الخبرة. أعتقد أن النقطة المهمّة هي أن يقول الخبير: " إليكم السؤال المطروح وإليكم جوابي عنه، وها هي الأسئلة التي ظلت مفتوحة ولم أتمكّن من الإجابة عنها ". ومن ثمّ يستطيع الخبير أن يؤكد : " ها هي المخاطر التي تتعرضون إليها إذا ما اتخذتم القرار كذا في السياق كذا ". وليس من مهمّته أن يتساءل، مثلا، عن عدد الأشخاص الذين سيفقدون

مناصب عملهم في حالة سحب أحد المنتوجات من الأسواق ومنع بيعه. فهذه مهمّة يتكفّل بها رجل السياسة.

- المجلة: هل يمكنكم وصف الطريقة التي ينبغي أن تتم بها المناقشات الحقيقية ضمن لجان الخبراء؟

– ماري آنجل هرميت: سأستخدم مصطلحا يوافق الممارسات الغالبة في مجال القانون. يمكن القول إن كل محاكمة تمثّل، في الحقيقة، مغامرة في مجال المحاجّة. فكل طرف يحاول عرض النصوص التي سيستعملها والطريقة التي سيفسّر بها تلك النصوص، كما يقدّم سبل الاجتهاد التي يعتمد عليها والوثائق التي سيسخّرها لدعم وجهة نظره. ثم يقوم المحامون بعرض الحجج المهيكلة انطلاقا من مجمل هذه العناصر. وقبل عرضها على القاضي المكلّف بتصنيف المدّعين تكون كل الوثائق قد نوقشت من قبل كافة الأطراف. ما أسميه مغامرة في المحاجة هو هذا التبادل في الحجج لأنه يستدعي استخدام كل موارد الحجج والمسببات بهدف توجيه القرار الذي سيتخذه شخص لم يشارك في النقاش، وهو القاضي. ولا يجوز للقاضي، بعد الاستماع إلى جميع الأطراف، أن يهمل جانبا من جوانب القضية المطروحة: ينبغي عليه أن يجيب عن كل الحجج مع تبرير قراره.

- المجلة: هل ينبغي على لجان الخبراء، في نظركم، أن تتبنى طريقة عمل مماثلة؟

– ماري آنجل هرميت: تماما. لنأخذ مثلا النقاش حول المخاطر المرتبطة بنقل مورثات أعضاء متغيرة وراثيا قد تحدث في الطبيعة. لقد أُجريَت

تجارب خضعت إلى تأويلات مختلفة فنجمت عنها أطروحات متعارضة. غير أن هذه الأطروحات تُقدّم منفصلة، ولذا فهي لا تتجاوب فيما بينها. وهكذا نشعر في آخر المطاف بأننا نستطيع تأكيد رأي ونقيضه في آن واحد؛ ذلك لأن شروط النقاش بين المتعارضين غير متوفرة. وما يحدث هو أحد الأمرين: إما أن يكون النقاش عموميا فنقوم بمواجهة أطروحات مختلفة دون حوار حقيقي حيث تلعب شخصية المتحدث دورا يفوق دور حججه. وإما أن تتشكّل لجان لا شك في أن أعضاءها يتناقشون في القضية المطروحة، لكن تركيب تلك اللجان يضمن في نهاية الأمر، كما أسلفنا، التجانس النسبي في الأطروحات.

- المجلة: يستحسن إذن أن يكون موقف الخبير كموقف القاضي الذي ترجع إليه مسألة الفصل بين أطروحتين متعارضتين أو أكثر قصد التوصل إلى قرار. وبعبارة أخرى يجب أن يكون الخبير رجل قانون؟

– ماري آنجل هرميت: ليس من الضروري أن يكون الخبير رجل قانون، بل يجب أن يكون طرفا ثالثا لا تربطه صلة مباشرة بالنقاش العلمي وأن يستمع إلى كافة الحجج والآراء. والملاحظ أن وكالة الأدوية تشتغل، فيما يبدو، وفق هذا المنوال. ذلك أن نظام الترخيص بتسويق الأدوية نظام قديم استفاد من بعض التجارب. فهو يضمن طريقة المفاوضات. والواقع أن رجال الصناعة أنفسهم قد صاروا حذرين من جراء حدوث عدة كوارث كانت بمثابة دروس قاسية. ومن ثمّ زادت قناعتهم بأهمية هذه الطريقة التنظيمية. أما في الميادين الأخرى فلا يمكننا الحديث عن وقوع كوارث فعلية، عدا بعض الحجج المقدمة بخصوص تزايد الإصابات بهذا المرض أو ذاك نتيجة تزايد تناول بعض

المنتوجات. لكن البرهان على قيام علاقة وطيدة بين المرض والمادة التي تمّ تناولها ضعيف. وفي هذا السياق، تجدر الملاحظة إلى أن التحذير عبر التجربة، الذي كان مفيدا بالنسبة لمجال الأدوية، مفقود هنا.

الوكالة تنظم الخبرة بوضع قواعد الإجراءات التي ينبغي احترامها

- المجلة: هذا النزاع، في نظركم، أمر عادي في المجال القانوني. يبدو لي أن المنظور الطبي يعتمد على رؤية أخرى للإنسان. أنتم تنظرون إليه كمخلوق منازع ومكافح؟

– ماري آنجل هرميت: أعتقد فعلا أن رجال القانون يرون بأن المجتمع البشري قائم على الكفاح المستمر. فهم يعتقدون بأنه لا مناص من هذه الوضعية وأن أملنا الوحيد هو تنظيم هذا الكفاح، إذ لا أمل في التوصل إلى إزالته. كما أن رجال القانون لا يؤمنون بوجود الحقيقة، بل يعتبرون أن هناك قرارات ملائمة من الجائز أن تبتعد عن الحقيقية. ومن هذا المنظور فإن عالَم القانون عالَم نسبي جدا. أما رجال العلم فيعتبرون أنهم يسيرون في اتجاه معارف أكدتها التجارب؛ وأعتقد أنهم، في الواقع، على حق.

- المجلة: آه، هم على حق؟ هل تؤكدون من خلال ذلك أن رجال القانون على ضلال عندما يتبعون قاعدتهم المبنية على "مبدأ التعارض"؟

– ماري آنجل هرميت: رجال القانون على حق أيضا: لا بد أن هناك حقيقة، لكن تواجدنا الدائم في مرحلة انتقالية مؤدية إلى إدراك تلك الحقيقة

يجعلنا نعيش في مجال النسبية. يعتقد معظم رجال العلم أننا لا نستطيع اتخاذ القرار العقلاني إلا انطلاقا من معارف مؤكدة، إلاّ أن المجالات التي نحتاج فيها إلى تقارير الخبرة هي تلك التي يهيمن عليها الشك وعدم اليقين. لا توجد هنا براهين تجريبية في منأى عن الجدل القانوني وتعاليقه، ومن ثمّ فللقانون رأي يدلي به.

- المجلة: كيف يمكن تجسيد أفكاركم وتأملاتكم بشكل ملموس؟

– ماري آنجل هرميت: يستحسن، في البداية، ضمان استقلالية الخبراء عبر هيئة خاصة – "وكالة الخبرة" – تكون مموّلة من قبل رجال الصناعة. وينبغي على هذه الوكالة أن تتكفّل بدفع أجور الخبراء مكان الدولة التي لها ميزانية غير قابلة للتمديد. كما أنه يستحسن ألا تموَّل هذه الهيئة بطريقة مباشرة من قبل الصناعيين. ويتعين على هذه الوكالة أيضا التعرف على الخبراء واستشارتهم باستقلالية كبيرة إزاء السياسيين والصناعيين معا. وينبغي كذلك على هذه الوكالة أن تنظم الخبرات بوضع قواعد الإجراءات التي ينبغي احترامها.

مرجعان للإستزادة

- M.A. Hermite, L'expertise scientifique à finalité politique, réflexion sur l'organisation et la responsabilité des experts, Justice, 8, Editions Dalloz, Paris, 1997.
- Philippe Roqueplo, Entre savoir et décision, L'expertise scientifique, Edition INRA.

أجرى الحديث: باسكال نوفل P. Nouvel

تحول الاصطلاحات الدلالية في اللغة

أ.د.   عبد الجليل مرتاض
جامعة تلمسان

1 . لا مصطلح بدون اصطلاح

كنا ألمحنا في مناسبة أخرى إلى ضرورة رفع كل لُبْسة أو إشكال بين مادتي الاصطلاح من جهة والمصطلح من جهة أخرى، لأنهما شيئان مختلفان ينبغي ألا نَلْبِسَ بينهما أو نتهاون في القيمة التي نجنيها في التمييز بينهما، لأنه لا يطفو مصطلح صناعي بالتعبير القديم أو علميٌّ بالتعبير الحديث إلا وتَقَدَّم بُرُوزَه في هذه اللغة أو تلك اصطلاحٌ دَلالي نووي أو نواتي.

وإذا ما وجد مصطلح علمي في لغة من اللغات تجهل نواة اصطلاحه التي اشتق منها أو قيس عليها دلاليًا بكيفية من الكيفيات، فإن الأمر لا يعني إلا شيئًا واحدًا، وهو أن ذلك المصطلح العلمي المجهولة أو المنعدمةَ نواتُه في اللغة التي تبنته مصطلحٌ دخيل في هذه اللغة.

اللغة ورشة صناعية :

وكل اللغات الإنسانية متضاهية في فبركة وصناعة اصطلاحاتها، وليست اللغة بشكل من أشكالها إلا ورشة صناعية أصواتها ووحداتها الدالة، ولواحقها وسوابقها، ومشتقاتها، وحتى مجازاتها وتشبيهاتها التي تسحر عقولنا:

كأن قلوب الطير رطبًا ويابسًا لدى وكرها العناب والحشف البالي

أو حتى كقول أبو نواس

تبكي فتُلْقي الدُّرَّ من نَرْجسٍ وتَلْطُم الورَدَ بِعُنَّـــابِ

هي أدواتها وآلامها لصناعة ما يناسب تنمية وتطور مجتمعها الناطق بها، لأن الاعتراف باستعمالها في محيطه الداخلي والخارجي أول شرط من شروط أية لغة إذا أراد هذا المجتمع أن تتجاوب لغته معه، وأن يحصل منها على قابلية للانسجام مع حاجاته ومقتضيات عصره.

تجاهل رينان على الساميات وخاصة العربية:

غير أن بعض الباحثين الأجانب من ذوي النيات السيئة يأبى إلا أن يعود بنا إلى تفسير اللغة تفسيرًا عرقيًا مغرضًا، بمعنى أن هناك لغة أضعف من لغة، أو هذه أجدر بالرقي والسمو والكمال وتلك حسية منحطة وجودها خطأ في الكون أو عالة على سائر اللغات الجديرة بالبقاء ومواكبة العصور والأجيال.

من هذا ما ادعاه المستشرق الفرنسي أرنست رينان فيما كتب عن اللغات السامية ومنها العربية، واصفًا إياها وصفًا لا يليق حتى بلغة الإسكيمو أو قبائل البوشمان أو البانتو، ومن هذه الأوصاف المشينة السذاجةُ،

والبساطة، أو ما أسماه « الوحدانية »، قاصدًا بها أن الساميين موحدون بالطبيعة، والتوحيد يؤدي إلى البساطة والسذاجة، ومقارنة بهذا يكون تخريجه لكل « الاستنباطات التي ولدها بنبوغه وطول باعه في الفيلولوجيا » متخذًا العرب مثالاً حيًا، باعتبارهم أصفى عناصر الشعوب السامية، كما يزعم، على فكرهم الساذج، وعقليتهم السطحية، لأن العرب يعدمون الخيال، والفنون التشكيلية، والآداب الملحمية، والفلسفية، والعلم، والتنظيمات المدنية والعسكرية، حتى شعرهم رتيب، ويتصف بالذاتية، وكأن معنى قول امرئ القيس :

وما المرء مادامت حشاشة نفسه   بمُدْركِ أطرافِ الخطوب ولاآلِ

أو قول طرفة الشاب :

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلاً   ويأتيك بالأخبار من لم تزود

وغيرهما من آلاف المعاني الشعرية القديمة يتميزان بالرتابة والذاتية.

ويردف هذا المستشرق قائلا: إنك لترى « العربي أمام الروايات العجيبة والمشاهد المذهلة خلوًا من كل تفكير مكتفيًا أن يقول لك : إن الله على كل شيء قدير، كما أنه في حالات الشك بين المذاهب المتناقضة يفر من حيرته بقوله: والله اعلم،... ومن غير الوارد أن تحتج للعرب بما لديهم من فلسفة، إنما هي تلفيقات منتزعة من الإغريق كتبت بالعربية، وليس لها أصل ولا جذر في شبه جزيرة العرب »[1]. باعتبار العرب غير قادرين على تعقيد الأشياء وتركيبها.

ولو وقف اتهام رينان في تعصبه الأعمى على العقلية السامية بعامة والعقلية العربية بخاصة لقلنا إن بعض مواصفاته التي سردها مجانًا لا تخلو كلها في نظرنا من العادات المنهجية التي تعود العرب القدماء أن يتعاملوا بها

مع الطبيعة والأشياء، ولكنه تطاول على اللغة العربية نفسها مع أخواتها الساميات مدعيًا أن اللغات السامية تتميز بالواقعية والحس، في حين أن اللغات الآرية تنزع إلى المثالية، لأنها رائعة في مرونتها، ومختلفة في وجوه إعرابها، ودقيقة في أدوات ربطها، وكلماتها المركبة، وخاصة في سرها العجيب المسمى عند اللغويين بـ inversion (القلب) أي تقديم الكلمة أو تأخيرها خلافًا للقاعدة،... أما اللغات السامية فلو استعرضنا سلسلة جذورها لوجدنا صعوبة في أن نجد فيها ما هو من الابتداء بمعنى مادي، مؤكدًا أن اللغات الآرية لغات تركيبية خلافًا للغات السامية المعروفة بأنها لغات تحليلية، واللغة العربية في نظره، بالرغم من ثرائها فهي من حيث الضبط والدقة لا تقاس باللغات الهندية الأوروبية،... إلى غير ذلك من الشطحات التي اشتهر بها رينان في تعصبه الآري عرقًا ولغة على العرب ولغتهم.

تفنيد مزاعم رينان:

وإذا كان المقام هنا لا يسمح لنا بتفنيد فتاوى رينان الزائفة بالنسبة لما وصف به العربية بشكل خاص والساميات بشكل عام، فإني لا اخفي تساؤلاً خامرني منذ اطلاعي البعيد على هذه الأفكار الرينانية الساذجة : أين كان عقل هذا المستشرق الفاضل عن نقائص ومتاعب لغته الفرنسية نطقًا، وكتابة، وتركيبًا وليكسيكيًا و فونيتيكيًا،... وهو يهاجم هذه اللغة الكريمة الشريفة التي كرمها وشرفها الله بإنزال آخر كتاب سماوي؟.

لماذا تجاهل رينان بان معرفة لغة من اللغات الشرقية صار أمراً محتمًا على كل أوروبي مثقف، وأن الأفكار الشرقية ظلت سائدة منذ ظهور المسيحية والإسلام ثم مذهب التجديد الأدبيHumanisme إلى غاية القرن السابع عشر أم يريد أن يسمنا بما وسمهم به أرسطو « إن غير اليونان من الأوروبيين غير مستعدين للحضارة» ؟[2] وكأنه يريد أن ينسخ هذه الجملة الأرسطية الشهيرة، ليقول لنا ببساطة: « إن غير الآريين ممن حولهم من الشعوب غير مستعدين للحضارة».

ألا يفتح قاموسه الفرنسي ليقف على ما دخله من مائات الكلمات العربية في الأطعمة والأشربة والأكسية والألوان والاصطلاحات المتصلة بقص الشعر ومشطه وتسريحه وصناعة الملابس؟ ألا يعلم مثلاً بأن مصطلحات الري في اللغة الإسبانية جارة لغته هي تقريبًا كلها باللغة العربية« ماعدا الشاذ النادر منها، ابتداء من كلمة الناعورة

Noria ، وهي لفظة انتقلت من الإسبانية إلى الفرنسية، وكذلك في المفردات الخاصة بصيد البحر، وبخاصة حين تتم ممارسة الصيد بالشباك أو المضربة كما تسمى في العربية، وهي كلمة دخلت الإسبانية في صورة Almadrabas وانتقلت إلى اللغة الفرنسية في صورة Madragues وما تحتويه معاجم النبات من المفردات العربية لا يقل نسبة عن ذلك،... فانضم إلى المعجم الفرنسي مثل البرقوق Abricot،... وتدين اللغة الفرنسية للغة العربية، عن طريق الإسبانية، بعدد من أسماء الألوان»[3].

وهل علم أم جهل رينان بأن أغلب المفردات العربية الثقافية والاجتماعية والحضارية والفلسفية والعلمية،... التي أخذت طريقها إلى اللغة الفرنسية التي كانت حتى ذلك الوقت في طور النشأة والنمو عبر اللغة الإسبانية ؟[4].

على أي حال، لسنا هنا في مجال الرد والتحليل المباشرين لدحض مزاعم هذا المستشرق الفارغة من كل رؤية صادقة، ولكن هذا لا يمنعنا من الإشارة العابرة إلى أن اللغات كلها لها خاصية الاشتراك والفضل فيما تأخذه وتعطيه، وأن الحضارات الإنسانية وليدة أعمال وإنتاجات عقلية وفكرية متفاعلة ومتلاحقة، فالأرقام العربية التي ما هي في جوهرها إلا معان كاملة ومفيدة لشبكات لا نهائية من المداليل الكامنة في معدوداتها، قدمت فضلاً علميًا لا يرد للإنسانية.

اللغات كلها سواء

وبكلمة واحدة، فإن اللغويين والدارسين المحدثين من كل الاتجاهات لم يعودوا ينظرون تلك النظرة الرينانية الميتافيزيقية للغات على أنها تنقسم إلى لغات بدائية أو حسية أو شيء من هذا ولغات أخرى حضارية شفافة مرهفة.

صحيح إن « لغات الشعوب التي تحيى في مجتمعات بدائية لا تعرف سوى القليل من مصطلحات الثقافة الحضارية، بيد أن هذا لا يكشف لنا إلا عن شيء واحد، وهو أن الثقافات البدائية ثقافة فقيرة ضحلة، ولكن نجد من ناحية أخرى أن هذه اللغة تفي بكل الجوانب الهامة في الحياة، ونجد هذا واضحًا بوجه خاص بالنسبة للاصطلاحات المتعلقة بالقرابة والنسب »(5) في لغات قبائل أستراليا، ويَصْدُقُ الشيء نفسه على المسميات الخاصة بمراحل العمر، بحيث تفوق عدد المصطلحات الخاصة بمراحل العمر في لغات أوروبية(6).

وإذا كانت الظروف المعيشية المختلفة وسبل التطور المتباينة لدى الناطقين بلغة تؤدي حتمًا إلى بروز وتوليد أبنية متباينة في المفردات والتراكيب فإنه من « لغو الكلام أن نتحدث عن لغة أفضل وأخرى أسوأ، تمامًا مثلما هو من العبث القول: هل النخل أفضل من شجر الصنوبر، وهل إفريقيا خير من أوروبة مثلا، لقد بلغ تعداد سكان كوكبنا الأرضي ثلاثة آلاف مليون نسمة، وثمت عدة آلاف من اللغات المختلفة والناس جميعًا سواء دون النظر إلى الجنس أو الحضارة أو

العرق وكذلك الحال بالنسبة للغات الأرض، فكلها سواء من حيث قيمتها وحقوقها»[7].

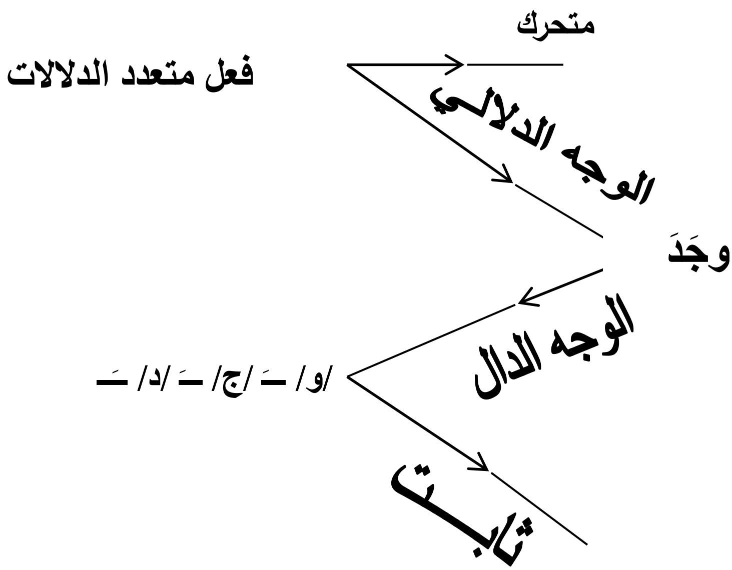
اللغة العربية متحركة لا ثابتة:

ومما يراه ويعترف به الضليعون الذين وقفوا على نمو اللغة العربية ومراحل تطورها ومعايشتها لكبريات الأحداث التاريخية أنها من أكثر اللغات التي تعاصرها تحولاً وتحركًا في إضفاء آلاف الدوال منها مداليل جديدة دون أدنى تحوير أو تغيير في بنيتها الصوتية.

وما تَّحَوُّلُ اصطلاحاتٍ قديمة فيها إلى اصطلاحات جديدة ثانية وثالثة،... ثم تحوُّلُ هذه الاصطلاحات الأخيرة التي شهدت مجيء الإسلام إلا دليلٌ على التحرك المستمر لا الثبوت، ودليل على التفوق الطاقوي الذي تتميز به من الداخل، وتقنع به أولياءها وخصومها من الخارج، وكان ذلك التحول الطبيعي فيها أمارةً من أمارات بروز تفوقها الحضاري، واستيعابها الثقافي، وبادرةً من بوادر ظهور لغات خاصة لغة القراء، لغة أصحاب الحديث، لغة أصحاب المذاهب في الفقه، لغة النحويين والصرفيين والصوتين والمعجميين، لغة القضاء والقضاة، لغة أصحاب علم الكلام، لغة الفيزيائيين، لغة الرياضيين، لغة الطب والأطباء، لغة الإدارة والدواوين، لغة العملة والتجارة والاقتصاد،... وما كان أصدقَ دي سوسور، وهو يقول : « إن درجة متفوقة من الحضارة تمهد لنمو اللغات الخاصة (اللغة الحقوقية، المصطلحات العلمية،...الخ) [8].

وتحول ألوف من الألفاظ في اللغة العربية من دلالة إلى دلالة لدليل قاطع على اعتباطية الدال في كل حال، وهو غير ملزم بعقد اجتماعي ثابت، وإلا بطل التحول changement من دلالة إلى دلالة ثانية وثالثة،... وبالتالي تُسْتَبْعَدُ الآراء المناهضة لمذهب التواضع والاصطلاح في اللغة.

والتحول في اللغة العربية الجديدة ليس حدثًا جديدًا كل الحداثة فيها،بل هو ظاهرة من ظواهر اللغة العربية تاريخيًا وخاصية من خاصياتها آنيًا، فهي لغة ماثلة أبدًا في محور سكوني وآخر تطوري، وبعبارة أخرى، فإن الوحدات الدلالية في العربية وحدات دلالية مفتوحة لا مغلقة.



1 . وجدت الشيء وجودًا عثرت عليه شكلاً، وهو فعل متعد.

2. وجدت ضالتي وِجْدانا، وهو فعل متعد

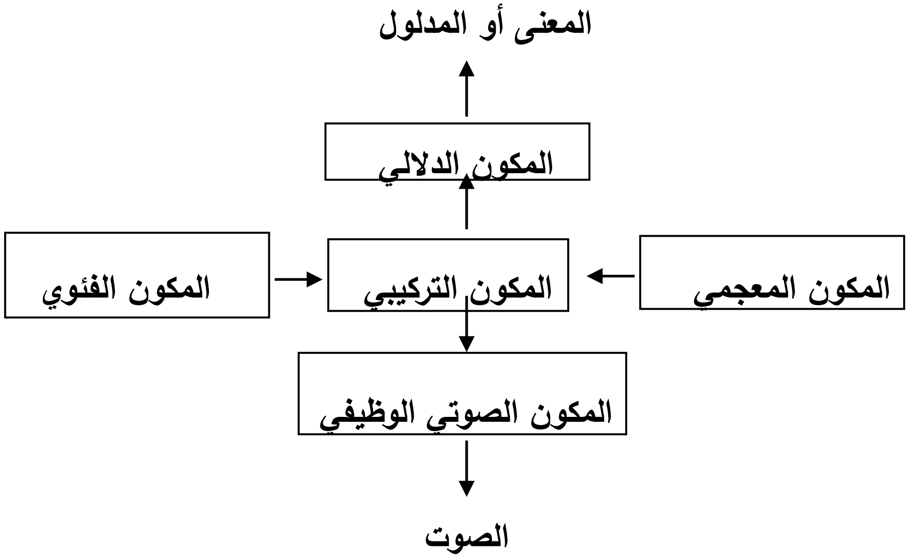
3. وجدت في المالِ وُجْدًا وهو فعل لازم

4 . وجدت عليه موجدة أي غضبت عليه، وهو فعل لازم

5 . وَجِدْتُ به في الحزن وَجْدًا، أي ما عدا هذا الأخير الذي بني بكسر العين، وهو فعل لازم.

ولقد كان أشار سيبويه في مدخل كتابه إلى بعض هذه الحقائق دون تفصيل قبل غيره من المحدثين، غير أن ما يحوَّل ويعدّل يستهدف المدلول لا الدال، وهذا يدل على أن الدال بقدر ما هو ثابت صوتيًا متكيف دلاليًا.

ومما لا يفوتنا أن ننبه إليه حتى لا نفهم خطأ، أن المداليل المختلفة لدال واحد، كما هو الحال بالنسبة للفعل(وجد)، ربما لاتتم بالوحدة الأصلية للدال منعزلاً عما عداه من عناصر لغوية تعقبه أو تحيط به، فضلاً عن اكتفاء الدال، كالفعل هنا، بعنصرين أو ثلاثة، مع اختلاف هذه العناصر، أهي اسمية أم حروف جر؟ ومعنى حرف الباء غير معنى نظيره (على)، ولذلك نحيل على المدرسة الشومسكية لتوضيح هذه الشبكات الدلالية المعقدة لدال واحد:



تحول الاصطلاحات مما هو قبلي إلى ما هو بعدي في العربية

أما ما نحن فيه، فإن تحول اصطلاح في العربية إلى اصطلاحات لاحقة لا يعني إلا المكونات الدلالية المتماثلة صوتيًا مع نفس الدال حيث هناك كلمات تحولت من نمطها الاصطلاحي الدلالي العادي في اللغة العربية الماقبلية إلى نمطها المصطلحي الجديد في العربية المابعدية، والعربية الماقبلية هنا تمثل كافة الدوال التي شحنت باصطلاحات قديمة، ثم ما لبثت هذه الدوال أن اعتورتها مداليل جديدة ما بعدية متتالية، بحيث كل ما بعديٍّ ناتجٍ عَنْ ما قبليٍّ فيها بتحول إلى ما بعدي متتال من المداليل الجديدة. ولسنا بحاجة إلى التدليل جزئيًا على ما نقول، فكلمة « مقامات » مثلا، كانت في العربية الماقبلية تدل عادة على المجلس كقول سلامة بن جندل:[9]

يومان: يوم مقاماتٍ وأنديـةٍ   ويومُ سيْرٍ إلى الأعداءِ تأْويبِ

أو كقول زهير بن أبي سلمى[10].

وفيهم مقامات حسان وجوهها　　　　وأنديةٌ ينتابُها القول والفعل

وذكر الشارحون لهذه الكلمة بأنها تعني المجالس، وسميت كذلك لأن الرجل كان يقوم في المجلس فيحض على الخير ويصلح ذات البين بين الناس، وتقول العرب : فلان مقامة قومه إذا كان له شأن فيهم، حيث يقوم فيتكلم في الحض على المعروف، كقول عباس بن مرداسٍ السُّلميّ :

فأيِيّ ما وأَيُّك كان شرًّا　　　فَسيق إلى المقامة لايراها

ومثله قول لبيد:

ومقامات غلب الرقاب كأنهم　　　جن لدى باب الحصير قيام

والمعاجم العربية الموثوقة بها مثل الصحاح واللسان تؤكد هذه الدلالة المعجمية القديمة، وإذا تتبعنا تطورها الاصطلاحي اللاحق عند الزهاد والوعاظ وجدناها تتصل بدلالتها الأصلية الدالة على الأمر بالمعروف، لكنها أخذت طابع الزهد والوعظ، وما لبثت أن شحنت دلالة جديدة عند الصوفيين، وهي من جهة أخرى مصطلح جنس أدبي معروف فيما يعرف بمقامات بديع الزمان الهمذاني، ومقامات الحريري وغيرهما.

وكثيرا ما يقال : إن لكل عصر لغته أي اصطلاحاته، واللغة لا تلجأ إلى وسائل أخرى من صلبها مثل النحت والقياس والاشتقاق،... بديلاً عن الاجتزاء، بتحول دوالها عينها من الداخل تتابعًا إلا إذا عدمت هذا التحول أي التحرك المستمر على مستوى المداليل الجديدة التي تشحن بها تلك الدوال نفسها، وليس ضرورة، بل هذا مستبعد، انه كلما عبر دال ما قبلي أو سابق عن مدلول ما بعدي أو لاحق عن معنى جديد زال ذلك المدلول الماقبلي، لأن

اللغة منظومة تسع كل معانيها، وإذا ما تبدل فيها استعمال باستعمال، فإن الأمر من قبل ومن بعد يرجع إلى المستعملين في تلك اللغة التي لا شأن لها كمنظومة لسانية بما قدم أو حدث فيها.

التحولات الدلالية في ضوء العربية الإسلامية

والتحول في لغة حتى وإن دل على أهم مظهر من خصائصها، فإنه لا يدل على فناء معاني الألفاظ السابقة كلية بدعوى أنه في كل عصر « تولد أشياء وتموت أشياء، ولا بد لهذه الأشياء التي تولد من ألفاظ تعبر عنها »[11]، لأن الألفاظ الماقبلية لا تموت إطلاقًا، بل لا معنى لموت كلمات من اللغة، فالإسلام الذي حول مداليل لألفاظ ما قبلية لم يمحق دوال هذه المداليل محقًا قليلاً ولا كثيرًا، بل بالعكس سجل ووثق تلك الدوال نفسها وشحنها بمداليل متنوعة دون أن يلغي مداليلها السابقة إلغاء تامًا، وكل ما في الأمر أنها تحولت من خطاب بشري لتقترن بخطاب إلهي، وليس الآخِرُ عفّى الأول حسب تعبير ابن فارس[12].

والألفاظ ذاتها ليست هي التي نُقِلَتْ من مواضع إلى مواضع أخر، بل شحنت شحنًا دلاليًا جديدًا بشرائع شرعت أو شرائط شرطت، فالقرآن لسان عربي، ولا يمكن للسان أن يكون بمداليل دون دوال أو بدوال دون مداليل، ولذا فإن الدلالات اللغوية الإسلامية الطارئة ليست جديدة كل الجدة، وإلا لما فهم العرب تلك اللغة القرآنية، وكانوا بالتالي حجة عليها، وإذا كان لا بد من جدة وتطور في اللغة العربية الإسلامية، فالأمر لا يعدو أن يكون تطورًا دلاليًا نسبيًا وليس مطلقًا، فكلمات مثل المؤمن، والمسلم، والكافر، والمنافق، والمؤمن، والإسلام، والصلاة، والصيام، والجهاد، والزكاة، والحج، والعمرة،... كلها اصطلاحات في اللغة الجاهلية معروفة بدلالاتها اللغوية العادية بين العرب،

ولكننا مع ابن فارس في قوله :« فالوجه في هذا، إذا سئل الإنسان عنه أن يقول: في الصلاة اسمان : لغوي وشرعي،... وهو قياس ما تركنا ذكره من سائر العلوم كالنحو والعروض والشعر، كل ذلك له اسمان: لغوي وصناعي »[13]. لأن اللغة أي لغة تحصيلات لآلاف السنين من التقلبات الاجتماعية والأحداث التاريخية والتطورات الثقافية والتكنولوجية ليست اللغات كتبًا سماوية، بل هي نشاطات وابتكارات إنسانية متتالية، وليس هذا كل شيء« إذ تخضع اللغات

لأطوار من التغير منها تغيرات تطرأ على العالم الذي يحيط بمتكلمي تلك اللغة... يبقى العالم كما هو من الناحية الطبيعية المادية(الفيزيائية)، ولكنه يصبح عالمًا آخر مغايرًا في الوعي البشري بل إن اللغة الواحدة تحلل العالم على نحو مختلف ومتباين في المراحل المختلفة من تطورها »[14].

إن اللغة العربية في اصطلاحاتها الدلالية تكاد تكون لغة واحدة حتى وإن استطاعت أن تفسر لنا العالم وتعكسه بطرائق متباينة، وتحولها من دلالات داخلية إلى دلالات خارجية أو من مداليل أفقية إلى مداليل عمودية لا ينم عن انتقالها من لغة ما قبلية إلى لغة ما بعدية متباينتين إلى درجة أننا أمام لغة جديدة بدعوى أننا أمام عصر جديد.

هل لغتنا أشبه بعقربي الساعة؟

إننا لا ننكر التغير اللغوي إنكارًا مطلقًا، ولكن يجب أن نفرق بين التحول والتغير، فحين تحدث تغيرات اجتماعية وتخترع علوم، وتتبدل بنيات المجتمع تبدلاً نسبيًا، فإن اللغة تصحب كل هذه التغيرات بتحولات عمودية داخلية، ويرصد علماء السلالات اللغوية هذا التغير من خلال تشبيههم إياه بعقربي الساعة، فعقرب الدقائق يتحرك وفق التغيرات التي تطرأ على الثقافة والحياة اليومية للمجتمع، أما ثانيهما فإنه يشير في تحركه البطيء غاية البطء إلى مفردات اللغة الأساسية، بيد أن ما يطرأ من هزات واكتشافات علمية ونحو ذلك لا يكاد يؤثر

أبدًا على رصيد اللغة في مفرداتها الأساسية [15].

وحتى فكرة الساعة اللغوية التي لم تظهر إلا في العقد الرابع من القرن العشرين أثارت، ولا تزال تثير أضربًا شتى من التساؤلات غير المريحة، والأمر في كل الحالات لا يخص إلا عينة من المفردات الأساسية، لكن ما هي الكلمات الأساسية من غير الكلمات الأساسية ؟ فما لا تستعمله فئة اجتماعية أو مهنية أو صناعية على مستوى مجتمع لغوي واحد قد تستعمله فئات أخرى مختلفة معها في وظائفها ومهنها واهتماماتها، وأكثر من هذا أن لا أحد يضمن تحول كمية كبيرة أو صغيرة مما يسمى بالمفردات الأساسية إلى اصطلاحات مجازية أو رمزية أو سيميوطيقية باطراد؟ وحتى لو ذهبنا جدلاً مع فكرة الساعة اللغوية، فإن الدراسات اللغوية التطبيقية في الميدان نفسه أثبتت أن معامل البقاء أو معدل تغير المفردات الأساسية في اللغات المختلفة التي طبقت عليها هذه الإحصاءات يتراوح ما بين 76و85 في المائة كل ألف عام [16]، وهذه النتيجة الإحصائية بالرغم من الوسائل العلمية المتطورة التي استخدمت فيها بما في ذلك الكربون المشع لقياس الزمن، فإنها تظل أقرب إلى الوهم منها إلى الحقيقة، اللهم إلا إذا كان ما ينطبق على تلك اللغات المسبورة لا ينطبق على اللغة العربية.

هل تزول اللغات ؟

على أي حال إن القول بزوال لغة بكاملها أولى من القول بموت كلمات فيها، فاللاتينية التي عمرت أكثر من ألف عام اختفت كلغة

سياسية رسمية لإمبراطورية كانت الشمس لا تكاد تغيب عنها، ولكن مفرداتها توزعت فيما تولد عنها من لغات أوروبية حديثة، وأولاً وأخيرًا، فإن ذبول لغة من الساحة الأدبية أو التعبير بها يَعود لأحداث خارجية لا صلة لها باللغة في ذاتها من قريب ولا من بعيد، ولا أدل على ذلك من كتابة نيوتن كتبه باللغة اللاتينية، ودليل آخر على استبعاد موت اللغة أن العبرية التي لم تعد لغة حديث منذ آلاف السنين« فضلا عن أنها لغة شديدة التعقيد»(17)، صارت اللغة الحديثة الرسمية في إسرائيل، على الرغم مما تتميز به اليوم من أخلاط هجينة من الكلمات الدخيلة فيها من لغات الشعوب التي كانت الجاليات اليهودية تتكلمها هنا وهناك، ولكن هذا أفضل من تفكير سَمِجٍ في مشروع لغة وضعية، أو اقتراض لغة أجنبية تمنح سيادة علمية على حساب السيادة المعنوية لأي شعب يحترم نفسه وتاريخه وأسلافه، ويفكر تفكيرًا سليمًا في مستقبله.

لكن مع ذلك، فإن اللغة العبرية التي لا تخلو من مميزات لسانية إيجابية أسوة بأخواتها الساميات، قد اعتورها التحول والغزو من الخارج أكثر مما اعتمدت ألفاظها التحول، فهي لغة أفقية بنفسها لكنها عمودية بغيرها، غير ان الجاليات التي كانت تتكلم لغة أكثر تطورًا بحكم الموطن المتقدم لسكناها هي التي تهيمن ألفاظها الحضارية والتكنولوجية على ألفاظ الجاليات التي عادت إلى إسرائيل حديثًا من بلدان متخلفة.

لكل لغة عصر :

وبدل أن نقول: إن لكل عصر لغة خاصة، يجمل بنا القول : إن لكل لغة عصرها الخاص، لأن العصر هو الذي يتحدد باللغة وليس العكس، فحين نقول مثلاً : اللغة العربية في العصر الجاهلي،فإن الأمر لا يعدو اكثر من ربط هذا العصر ربطًا أمنيًا وتاريخيًا باللغة التي كانت سائدة في تلك الفترة، وتحديد تلك اللغة ولهجاتها واصطلاحاتها المختلفة لا يعني في واقع الأمر إلا تحديدًا لذلك العصر بعينه، لأن العصر كلمة وهمية لاتدرك إلا بغيرها، ومن جهة أخرى أن تحول اصطلاحات في لغة لا يفقد، كما أشرنا، ميزتها في العصر الخوالي، لأن اللغة ساكنة أفقيًا، متحركة عموديًا، وبين حدود هذه الأفقية والعمودية تتموقع لغة كل عصر، وينتهي عصر كل لغة.

هل زالت اصطلاحات من العربية القديمة ؟

وكتب فقه اللغة القديمة توجهنا توجيها مريبًا بان أسماء كاملة في اللغة العربية لم تتحول مداليلها بل زالت من لغة القوم بزوال معانيها وينشدون بيتا لأحد الشعراء الجاهليين(18).

لك المرباع منها والصفايا وحكمك والنشيطة والفضول

ليستدلوا به على توجيههم، واستغله ابن فارس دون أن يذكر البيت بعينه، لكنه صرح بأن المرباع والنشيطة والفضول من الأسماء التي زالت من اللغة بزوال معانيها (19).

لكنه اعرض عن ذكر الصفي لأن رسول الله ﷺ كان قد اصطفى في بعض غزواته وخص بذلك، أي ان الصفي مات لغويًا بموت الرسول عليه السلام.

والواقع ان الصفي، مثلما ذكر ابن السكيت نقلاً عن الأصمعي، ما يصطفيه الرئيس لنفسه من المغنم قبل القسمة، وكانت هذه العادة عند العرب قبل مجيء الإسلام ، ولما كانت غزوة بدر الكبرى اصطفى الرسول لنفسه عملاً بعادة القوم سَيْفَ مُنبِّه بن الحجاج وهو الفقار، وصفية بنت حُيَيٍّ [20]. وأكد أبو عبيدة : « والصفي أن يصطفي . أي الرئيس . لنفسه بعد الربع شيئًا كالناقة، والفرس، والسيف، والجارية، والصفي في الإسلام على تلك الحال»[21].

وأما المرباع فهو ربع الغنيمة كان رئيس القوم يأخذه لنفسه في الجاهلية ثم ما لبث أن تحول ليصير خمسًا في الإسلام[22]، وقال قطرب: المرباع الربع، والمعشار العشر، ولم يسمع في غيرهما[23]. والفضول بقايا الغنيمة، والنشيطة ما يغنمه القوم في طريقهم التي يمرون بها،... ومثل هذا ما زعمه ابن فارس من زوال المكس والإتاوة والحلوان (ما يعطى لإنسان من شيء مقابل عمل ينهض به غير الأجرة).

إن الحروب في كل عصر، والنهب والسلب في كل زمن، من ذا الذي استعمر وطنه من استعمار همجي مقيت، ولا يتذكر ما كان جنود

المستعمر وحاشيته من الدخلاء والعملاء ينهبونه في وضح النهار؟. لا يمكن للغة من اللغات أن تكون مثالية وتعرى من كلمة تشينها في الوقت الذي يقابلها مجموعات بشرية نهمة جشعة، القوي منها ينهب حق الضعيف، فهذه المداليل التي زعم أنها زالت من اللغة العربية لا تبرح أفعالها مجسدة بصورة أو بأخرى، وبالتالي لا نطمح في لغة ملائكية لتعبر عن أفعال بشرية.

فابن فارس يدعي أن تراكيب أيضا قد زالت بزوال معانيها لا نريد التعرض لها هنا لأنها لا تدخل في مجال عرضنا هذا، ولنجتزئ بتركيب: انعم صباحًا، هذا التركيب الذي وظفه الشعراء في صور طللية غنائية، يستحيل على امرئ أن يلوكه مرة، ولا يكرره متغنيًا مرات ولو بينه وبين نفسه.

ألا أنْعمْ صباحًا أيها الطلل البالي وهل يعمن من كان في العصر الخالي؟

وهل يعمن إلا سعيد مخلـد قليل الهم ما يبيت بأوجــال

وهل يعمن من كان أحدث عهده ثلاثين شهرًا في ثلاثة أحـوال

والقول بزوال تركيب: انعم صباحًا يؤدي إلى القول بزوال : عِمْ صباحًا، ما دام أن نِعمَ يَنْعَم في معنى وعَمَ يَعِمُ، وكل تبنٍّ لمثل هذه المزاعم دون تبصر وتدبر يقودنا حتمًا إلى قبر ثروات لغوية قديمة يستحيل على الأجيال الناطقة بهذه اللغة استدراكها وتبديلها باصطلاحات لاحقة يسهل التواضع عليها بحيل اصطناعية أو إعلانات بيانية.

الاصطلاحات تتحول دلاليًا متنوعًا.

ما أكثر الكلمات التي نحسب أنها زالت وهي مستعملة حتى في حياتنا اليومية، فهي قد تحول من شيء إلى شيء آخر لكنها غالبًا ما تظل متقاطعة دلاليًا مع الدلالة الأصلية لها، وهذا في مجال التحولات الدلالية غير المجازية

والرمزية والأعراضية، لأن هذه التحولات الأخيرة لا يمكن مراقبتها والسيطرة عليها في أية لغة، وقد تكون في اللغات الطبيعية بشكل أكثر لفتاً للانتباه، ولكن الناس لا يبالون بها.

من هذه المواد التي لم تعد مستعملة ظنًا من غير المتعمقين في بحر اللغة العربية بأنها عامية مادة فاش يَفيش فَيْشًا وما اشتق منها، وهي تدل على المفاخرة، وكثيرًا ما نسمع: « راه يْفيَّشْ،، فيَّاشْ، يتفَيَّشْ،...» في العامية الجزائرية، ويبدو ان هذه الكلمة لم تعرف تحولاً أي تحول في العامية،... ومنها كلمة « العشة » التي تدل في أصلها على النخلة إذا قل سَعَفُها ودَقَّ أسفلها، وشجرة عشة إذا كانت قضبانها دقيقة ومَنْبِتُها لئيمًا، والعشة من النساء القليلة اللحم، والرجل عش أيضًا،... والعشة عندنا معروفة، وهي البيت الهش المتواضع الحقير الدال على بؤس صاحبه ومدى قيمته بين قومه في قرية أو مدينة، وغالبا ما تسكن العشة العجائز، وحتى عش الطائر سمي عشًا لمَّا كان من دِقاق العيدان وفي أفنان الشجر نظرًا لهشاشته

وتعرضه للاندثار او السطو عليه حتى من الهوام والحشرات والعاصفة والإنسان، بينما عشه في جبل أو جدار يسمى وَكْرًا أوْ وَكْنًا لمنعته، ومثل ذلك إذا كان في الأرض يدعى أُفحُوصًا أو أدحِيَ ًا،...

والذي يتصفح فهرس الكلمات التي لم تذكر في المعاجم في نهاية الأصمعيات المحققة تحقيقًا علميًا جيدًا، ليلاحظ أنها أهملت معنى « التِّكة » بالمعنى المعروف في عاميتنا وجمعها تكك، وهي بكسر التاء، ونحن نلفظها بفتحها على عادتنا في العامية الجزائرية غالبًا، وهي التي تُدْخل في السروال لشده وحزمه، مما جعل البعض من اللغويين القدماء(ابن الأنباري) يعدها فيما عرب من كلمات، وصاحب الصحاح ذكرها ولم يشر إلى معناها، وما ذكر لها من بعض المشتقات لاصلة له بمعنى وظيفة التكة، مما جعل ابن الأنباري يذهب إلى كونها معربة.

ولنذكر كلمة « البيئة » التي تعني اليوم عندنا المحيط أو الوسط السكاني Environnement، كيف تحولت من دلالتها القديمة التي لم تُعَفَّ كليًا مع المفهوم الحالي لمعنى البيئة، هذه الكلمة استعملها شاعر جاهلي قديم استعمالاً يدل على الحال السيئة : [24].

أودى بنيَّ، فما بِرَحلي مِنْهُمُ   إلا غُلامًا بيئَة ضَنَيانِ

وذكر أبو عمرو بن العلاء انه يقال :« هو ببيئته سَوْءَ، وبكينَةِ سَوءٍ أي بحال سَوْءٍ »[25] وهذا قريب جدًا مما تعنيه البيئة، ولا سيما تلوث الجو فيها، والبناء الفوضوي وتأثير محيطها.

بل، لماذا نذهب بعيدًا ؟ إن المعاجم تقول لنا: إن كلمة « موقف» تعني مكان الوقوف، وكثيرًا ما وقف الشعراء على الأطلال فبكوها ووصفوها أوصافًا شتى، ويظن النبهاء من الأدباء العرب أن وقوف الشاعر على الطلل مستمد من وقفت وقوفًا أي ضد الجلوس أو المرور على الطلل دون مراعاة واهتمام وشوق لذكر من كان يقطن دمنه وخرابه. والواقع أنه مستوحى من موقف المرأة أي ما لا بد لها أن تظهره من جسدها، ويُشارُ به إلى يديها وعينيها، وقيل سمي موقف المرأة موقفًا لأن موقفها يبدو منها حين تقف[26] فاستعار الشعراء ذلك الوقوف، وذلك البكاء من هذا المعنى البعيد.

والكل يعلم كيف أصبحت كلمة « موقف» تدل على ما تدل عليه اليوم بدلالات لا قبل لها بالدلالات القديمة بشكل مباشر، وحسبنا ان نشير إلى بعض الاصطلاحات الشائعة:« وزارة الأوقاف »، وقف فلان محله او ثروته أي حبسها في سبيل الله، والموقف الشخصي أو السياسي أو الإيديولوجي لفلان، وموقف السيارات،... الخ.

وإلى جانب ما ذكر فهناك مائات، بل آلاف الكلمات التي تحولت تحولاً معنويًا من الداخل، منها :

1 . **التوقيع:** معناها الأصلي كان يدل على التأثير، وتحولت إلى وضع اسم الكاتب على ما يكتبه، وكانت من الكلمات القديمة التي تحولت سريعا في العهد اللغوي الإسلامي، ونحن الآن نستعمل الإمضاء ونعني به عادة التوقيع.

2 . **الدولة** : معناها الأصلي انقلاب الزمن والحال، وأصلها اللغوي قديمًا يشير إلى ارتباطها الدلالي بالحرب،، وعرفها الجوهري : « الدولة في الحرب: ان تدال إحدى الفئتين على الأخرى، يقال: كانت لنا عليهم الدولة »[27]. ولذلك ذكر أبو عمرو ان الدولة بضم الدال تكون في المال، وبفتحها تكون في الحرب، وهي لا تبتعد عن المعنى الدلالي دالت الأيام تدول دولاً إذا دارت، لكن هذه الدلالة وإن كانت لا تزال مستعملة في اللغة الحديثة، فإنها لا تدل على الدولة بمفهومها الحديث الدال على الملك أو الحكم وما يصحب ذلك من نظام سياسي معين.

3 . **فكهه** : كانت هذه الكلمة قديمًا تدل على تقديم الفاكهة، وتفكّه إذا أكل الفاكهة او تعجب، لكنها تستعمل الآن للتسلية وإزالة الهموم.

4 . **النظم** : معناها الأصلي من نظم الخرز في السلك، او نظم الأمر حتى ينتظم أي يستقيم في نظام واحد، وجاءنا نظم من الجراد أي كثير على المجاز القديم، وربما دلَّ دلالة بعيدة على نظم الجوزاء، ثم صار يدل على نظم الشعر وتنظيمه، حتى أصبح يطلق عليه مقابل مصطلح النثر فيه فيقال النظم، ويراد به الشعر، والنظم عند عبد القاهر تأليف الكلم،... وربما أطلقه بعض اللغويين المحدثين على ما يقابل البنيوية او حتى السانتكس،... ومثل هذا آلاف الكلمات.

التحول الاصطلاحي في العربية عامل تطور فيها

إن التحول الذاتي أو التولد الداخلي على مستوى نفس البنية الصوتية يمكّن العربية من الدلالة على أغراض ومعانٍ عصرية جديدة دون اللجوء ضرورة في كل مرة إلى تعريب او ترجمة، وهذه الكلمات عادة ما تتحول معنويًا من الداخل بتحول نشاط المجتمع اللغوي من وظائف قديمة إلى وظائف متسلسلة جديدة.

وبعودتنا مرة أخري إلى أحد نصوص الجاحظ نتأكد مما نحن فيه، حيث حدثت تحولات داخلية من ذات اللغة العربية لآلاف المصطلحات وفي كل المجالات، حتى كأننا أمام لغة عربية جديدة كل الجدة لاتشترك مع العربية الجاهلية إلا في أنظمة قواعدها.

ما هذه الأوتاد والأسباب التي ولدها الخليل مصطلحات للعروض في الشعر العربي؟ وما هذا الخرم والزحاف؟ وكانت العرب قد أشارت إلى بعض هذه المصطلحات العروضية مثل السناد والإقواء والإكفاء، لكن ما هذا الإيطاء الذي استحدثه الخليل خاصة وأن الجاحظ اعترف بأنه لم يسمع بالإيطاء؟. ولْنَقِسْ على هذا ما اصطلح عليه النحويون، والرياضيون والمتكلمون، والطبيعيون، والديوانيون، والفلكيون، والموسيقيون، وأصحاب الصناعات والمهن المختلفة.

إن التحول في اصطلاحات عربية ما قبلية تحولاً دلاليًا داخليًا من كيفية سابقة إلى اصطلاحات عربية ما بعدية متتالية للتعبير بنفس الدال عن مداليل جديدة ركن من أركان تطور اللغة العربية، وعامل أصيل من عوامل بعثها واستنطاقها واستيحائها، ورحم الله شاعر النيل:

أنا البحر في أحشائه الدر كامن   فهل سألوا الغواص عن صدفاتي؟

إن عامل التحول في اللغة العربية ينبغي ألا يستهان به، وهو لا يقل شأنا عن العوامل الأخرى فيها مثل الاشتقاق، والقياس، والنحت، والتعريب، لأنه كثيرًا ما تكون لدينا اصطلاحات دلالية جاهزة في اللغة العربية القديمة تمكننا من التعبير مباشرة والاستدلال بها على ما يخترع من اختراعات في كل الحقول العلمية والتكنولوجية بمقارنة وظائف هذه المخترعات الجديدة وعملها بمداليل الاصطلاحات العربية التي سبق للعرب أن استعملوها استعمالاً قريبًا منها.

إن ما يسمى بمشاكل اللغة العربية هنا وهناك وفي هذا الحقل أو ذاك مشاكل مفتراة ومصطنعة، وهي وإن وجدت فعلاً،، فليست من العربية في شيء، ونحن لا ننفي هذا النفي عن العربية حبًا لها أو تعاطفًا معها، بل عن اقتناع علمي ظل ينمو ويرسخ فينا قراءة بعد قراءة وبحثًا تلو بحث.

نجزم بهذا، ونحن لم نتكلم بعد عن المصطلح، لأن مشكل العربية ليس في انعدام المصطلح، ولا في قصورها عن مواكبة علوم عصورها ولا في قدرتها على تحدي الألفية الثالثة، بل في إهمالنا للاصطلاحات الذاتية التي تتحول من الداخل في اللغة العربية إهمالاً فيه التقاعس تارة، والتكاسل مرة، والجهل بأصلها ورصدها واقتفاء آثارها الدلالية في تحركها وتحولها عبر الأجيال التي لا تثبت فيها على استعمال واحد.

أمن معجم دلالي تاريخي للعربية ؟

والغريب أنه على كثرة ما نعرف وما لا نعرف من مجامع وهيئات عربية في المشرق وفي المغرب وفي آسيا، فإن واحدًا منها لم يجرؤ، فيما اعلم، على تتبع وبحث هذه الاصطلاحات بحثًا دلاليًا متسلسلاً في مختلف استعمالاتها من العصر الجاهلي إلى نهاية القرن العشرين، وما هي المنعرجات التي عرفتها هذه الاصطلاحات؟ ومتى ظهرت ؟ وهل انتهت استعمالاً أم مازالت؟ ومن الذي استعملها بهذه الكيفية مقابل استعمالها بكيفية أو كيفيات أخرى لدى مستعمل أو مستعملين آخرين ؟ وأين؟ وما المناسبة ؟ وإلى أي مدى انحرف مدلولها الفرعي مقارنة بمدلولها الأصلي أو النووي؟...

لو تدبرنا ما في الأعمال الفقلغية للفقلغيين العرب القدماء من تذليلات وتمهيدات آخذين إياها بعين الجد والاهتمام لما كان بين الباحثين العرب المحدثين والأمة العربية اليوم قاطبة تواكلات من هذا الباحث او البلد على باحث او بلد آخر، إذ ليس مثل هذا المعجم المتعدد المجالات معجزة كلية، بل هو ممكن الإنجاز، لو تُوَزَّعُ الجهود بمعدل حرف واحد لكل بلد عربي او هيئة علمية تابعة للدولة.

فهذا ابن فارس . مثلا . حيت يتحدث عن باب أجناس الكلام في الاتفاق والاختلاف يشير إلى أن ذلك يتم بوجوه[28].

1 . اختلاف اللفظ والمعنى، وهو الأكثر والأشهر.

2 . اختلاف اللفظ واتفاق المعنى: ليث وأسد.

3 . اتفاق اللفظ واختلاف المعنى:عين الماء،عين المال،قضى وحتم

4 . اتفاق اللفظ وتضاد المعنى : عسعس الليل إذا أقبل او أدبر.

5 . تقارب اللفظين والمعنيين: الحزم والحزْن. الخضم والقضم.

6 . اختلاف اللفظين وتقارب المعنيين: مدحه إذا كان حيًا، وأبَّنه إذا كان ميتًا.

7 . تقارب اللفظين واختلاف المعنيين: حَرَجَ إذا وقع في الحرج، وتحرَّج إذا تباعد من الحرج، أثم وتأثم، وَفَزِع إذا اتاه الفزع، وفُزِّع عن قلبه إذا أُنْحي عنه الفَزَعُ.

وهذا ما يتصل باللغة العربية على سبيل الحقيقة لا المجاز، لأن باب المجاز باب أكثر تحركًا في التحول ومن الصعب، بل من المستحيل التفكير في السيطرة عليه باعتبار إحدى عادات العرب في خطاباتها ان يخالف ظاهر الخطاب معناه التحتي، ولكن هذا لا يمنع إطلاقًا من رصده وإحصائه في فترات متباينة، لأن التطور البلاغي

بالنسبة للُغةٍ ما تطور دائب وعفوي، ولكن هذا التطور أو التحول لا يخرج في كل الحالات عما هو أصل، بل الاعتراض أو عدم الاعتراض على كل ما هو غير حقيقي مرَدُّه في التحكيم إلى ما لا يُعْتَرَضُ عليه، واعني به الكلام الحقيقي.

إن بعض الوجوه التي ذكرها ابن فارس لا تقل شأنًا عن العوامل او الوسائل الشائعة التي يمكن استثمارها والاعتماد عليه أيما اعتماد في النهوض بكل الجوانب التي تنقص العربية لأن تكون لغة العصر بكل معطياته، علمًا بان ما يحتاجه التعبير عن الاختراعات العلمية والتكنولوجية لا يتطلب ثروة لغوية معقدة، بل الأمر متوقف على بعض مائات أو بضعة ألوف من المصطلحات البسيطة لو توفرت لها سلفًا الاصطلاحات في اللغة المعبر بها.

الإحالات

1 . مجلة المجمع العلمي العربي (دمشق) ج:2/ مجلد:38 عام1963، ص:187..189

2 . راجع تاريخ الحضارة الإسلامية، ص:38.36 قلاديميرويج بارتولد ترجمة حمزة طاهر، ط:1966/4 دار المعارف، مصر.

3 . الحضارة العربية في إسبانيا، ص:116.115 ليثي بروفنسال، ترجمة، د. الطاهر أحمد مكي، ط:1985/2 دار المعارف مصر.

4 . انظر المرجع السابق، ص:.121

5 . راجع الأصوات والإشارات، ص:78 كنراتوف ترجمة : شوقي جلال1972 الهيئة المصرية العامة للكتاب.

6 . نفسه، ص:78..79

7 . نفسه، ص:.79

8 . محاضرات في الألسنية العامة، ص:35 فرديناند دي سوسور، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر، ط:1984 دار نعمان للثقافة. بيروت.

9 . المفضليات، ص:120 تحقيق: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون،ط:4 دار المعارف مصر.

10 . ديوان زهير، ص:113 الثقافة والإرشاد القومي، ط:1964، القاهرة

11 . مجلة المجمع العلمي العربي(دمشق)ج:4/مجلد:41 عام 1966ص:.579

12 . فقه اللغة لابن فارس، ص:781 تحقيق مصطفى الشويمي مؤسسة بدران1963 بيروت.

13 . نفسه، ص:.81

14 . الأصوات والإشارات، ص:.66

15 . انظر المرجع السابق، ص:.104

16 . راجع المرجع السابق، ص:105..107

17 . نفسه، ص:.152

18 . المصباح المنير 344/1، الفيومي، المكتبة العلمية بيروت.

19 . فقه اللغة لابن فارس، ص:.90

20 . انظر المصباح المنير 1/.344

21. السابق، ص:.344

22 . نفسه، ص:.344

23 . الصحاح، ج1213/3 الجوهري، تحقيق احمد عبد الغفور عطار، ط:1972 دار العلم للملايين بيروت

24 . النوادر في اللغة، ص:170 أبو زيد الأنصاري، المطبعة الكاثوليكية بيروت .1894

25 . السابق، ص:.170

26 . راجع المصدر السابق، ص:.170

27 . الصحاح 4/.1700

28 . انظر فقه اللغة لابن فارس، ص:202.210.

وقارن بفقه اللغة للثعالبي، ص:245، لأبي منصور الثعالبي، دار مكتبة الحياة . بيروت.

وانظر نفس الباب في الاقتضاب في شرح أدب الكاتب ق 2/ 108.106 البطليوسي، تحقيق الأستاذ مصطفى السقا والدكتور حامد عبد المجيد، ط:1981 الهيئة المصرية العامة للكتاب.

لماذا اندثرت اللغة اليونانية واللغة اللاتينية وبقيت اللغة العربية صامدة؟

أ. أحمد بناسي

جامعة الجزائر

تعتبر اللغة اليونانية من أبرز اللغات التي أثرت تأثيرا بليغا في الفكر البشري عبر مسيرته الكبرى، واللغة اليونانية كسائر اللغات، وكظاهرة اجتماعية، نمت تدريجيا، تطورت مرحلة بعد مرحلة. فمن أثينا، موطنها الأصلي، شدت الرحال إلى الإسكندرية، العاصمة الثانية لليونانيين ومن هناك عبرت الحدود إلى آسيا والشرق العربي، فكيف كانت البداية؟

إن المؤرخين يجمعون على بروز الإلياذة، أو الملحمة الشعرية التي جادت بها قريحة "هوميروس" أعظم شاعر غنائي في ذلك العصر، كانت بداية الانطلاق. إن الإلياذة كانت بمثابة دائرة معارف، فيها وصف دقيق للوقائع

والأحداث، وسجلّ رائع للحياة الاجتماعية والسياسية والفكرية التي كانت سائدة في المجتمع اليوناني، ثم تحولت إلى خالد، ومنبع أصيل للوطنية والعزة والشرف، لقد كان المربّون لا يستغنون أبدا عن هذه الإلياذة في تربية أبنائهم وتنشئتهم تنشئة وطنية، تغرس فيهم حبّ الوطن والدفاع عنه، فأرسطو (380–322). عندما استدعاه فيليب الملك المقدوني ليشرف على تربية ابنه الإسكندر ليجعل منه قائدا ممتازا فإن الإلياذة كانت أول شيء لقنه أرسطو للإسكندر.

ويبدو أن هذه الإلياذة تمكنت من قلب الإسكندر حتى أنه كان يضع نسخة منها تحت وسادته[1] على أن أعظم إنجاز للإلياذة في الميدان اللغوي هو أنها جعلت اليونانيين يتجاوزون خلافاتهم اللغوية ولهجاتهم المتعددة ويتخذون لأنفسهم لغة واحدة " لأنهم كانوا يتخذون مجموعة من الشعوب المتشابهة تربطهم رابطة واحدة هي اللغة[2] ومن الملاحظ هنا أن "سارتون" يبدي تأسفا واضحا من خلال بعض العبارات وهي أن أجزاء كبيرة من أوروبا لم تطلع على هذه الإلياذة التي كانت أساسا لانتشار اللغة اليونانية وهذا لسبب بسيط وهو أن العرب لم يترجموا هذا التراث الأدبي الخالد يقول سارتون: " والواقع أن هذا الجزء الرئيسي من الثقافة اليونانية لم ينتقل إلينا مع علوم اليونان وفلسفتهم عن طريق السريان والعرب[3] .

هذه هي الإلياذة ودورها الحاسم في تأصيل اللغة اليونانية التي أخذت تتطور لتكتسب أبعادا جديدة. فبعد ردح من الزمن، عرف المجتمع اليوناني تطورا هائلا، سواء على المستوى الاجتماعي، أو السياسي أو الثقافي، فلقد

انتشرت الثقافة انتشارا واسعا، وتعززت مكانة الفرد في المجتمع، وسادت الديمقراطية فتنوعت الأفكار، واختلفت الآراء، وارتفع لواء الجدل، فكان كل فرد يحاول أن يدافع عن أفكاره، وأن يقنع غيره بصحتها، وهذا لا يتأتى إلا لمن ملك ناصية اللغة، واكتسب فن التبليغ وإدارة الجدل. وهذا هو الدور الذي اضطلع به السوفسطائيون. وهم طائفة من المفكرين، احترفوا مهنة التعليم" فكانوا إذا تبنوا فكرة قدموا الحجة والبرهان على صحتها، لكنهم يتبنون نقيضها ومحاولة إثباتها بالطريقة نفسها. ومن هنا فإن السوفسطائيين هم الذين وضعوا علما جديدا في الميدان اللغوي، لم يكن معروفا من قبل وهو علم البلاغة، على أن هناك فنا آخر أعطوه أهمية قصوى، وهو فن الخطابة فلقد أعطوا بذلك للكلمة قوتها وسحرها وجاذبيتها. فإذا ذكر السوفسطائيون ذكر معهم الخطباء العشر وأشهرهم على الإطلاق جورجياس(485.....) وأنتيفيون (480 ق م 411). "لقد كان في وسع جورجياس أن يجعل الأشياء التافهة جليلة والعكس بالعكس. وكانت لهجته أتّيكية فصيحة (يونانية خالصة) وكان مولعا بالألفاظ الغريبة، والاستعارات النادرة، وكان يكتب مقالات خطابية وينشد أشعارا رياضية ويُلقي خطبا في الأعياد... فكان غرضه الأول الفصاحة والإقناع[4] أما "أنتيفيون" فلقد احترف بدوره الخطابة وكان زعيما لمدرسة خطابية[5] . لكنه خاض غمار السياسة وارتمى في أتونها، فقتل سنة 411 ق م. وبعد السوفسطائيين جاء سقراط (470 –399) فاعتمد هو أيضا الحوار كوسيلة هامة للتبليغ والمناقشة. فلم يكن له موضع يستقر فيه، ولا مدرسة يلتفُّ فيها حول الطلاب، وإنما كان المجتمع هو مدرسته الكبرى أي الأسواق والشوارع، لقد كان الهدف الأساسي لسقراط هو أن

يتجاوز الفوضى اللغوية التي أحدثها السوفسطائيون فانصرف قبل كل شيء إلى تحديد المعاني، والتصورات، لأنه "لا جدوى للمناقشة إن لم نكن نعرف على أدق وجه ممكن الموضوع الذي نتكلم عنه[6] .ثم جاء أفلاطون (427–347). وهو تلميذ سقراط، فأعطى للغة اليونانية بعدين أساسيين: بعدا أرستقراطيا، لأن طلابه في الأكاديمية كانوا من النخبة الممتازة، حتى أنه كتب على بابها " لا يدخل بيتنا من لا يحسن الهندسة". أما البعد الثاني فلم يكن على غرار أستاذه، فلقد تخلّى عن الحوار الشفوي، واعتمد مكانه الحوار المحض، " لقد ابتدع صورة فنية في بابها لا هي بالنثر الخالص ولا هي بالشعر المحض، لقد جاءت هذه الصورة الفنية على شكل حوار كان يجري في مكان معين وزمن معين". وبعد أفلاطون جاء أرسطو، وهو تلميذ أفلاطون كما نعلم، فلقد تجاوز أستاذه ليس في المعضلات الفلسفية فحسب، وإنما في طريقة الكتابة والتأليف، فلقد استغنى عن أسلوب الحوار وكذلك لغة النثر، وما يتخلل ذلك من الشعارات، لقد كانت تآليفه بداية عصر جديد، وأعني بذلك الأسلوب العلمي المركّز حتى ظن البعض أن أرسطو لم يكن يتوفر على القدرة البلاغية التي كان يتمتع بها أستاذه. لكن الحقيقة غير ذلك فإن هنالك فرقا بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي ولقد خصّص سارتون حيزا هاما لهذه القضية دفاعا عن أرسطو وأسلوبه "إن الأديب يبدل قصارى جهده للتعبير عن أفكاره بأسلوب أكثر طلاوة ولباقة ورشاقة واتزانا أما المؤلفات العلمية وخاصة أرسطو فمضمُونُها أهم بكثير من أسلوبها[8] وعلى كل فإن أرسطو قد عبّد الطريق بهذا الأسلوب العلمي المتين لمن أتى بعده.

هذه هي حالة اللغة اليونانية وتطورها وهي في عقر دارها، فكيف تطوّرت وازدهرت خارج معقلها الأصلي؟

- من أثينا إلى الإسكندرية:

إن الفضل في انتشار اللغة اللاتينية خارج ديارها يعود إلى الملك المقدوني فيليبس الثاني (383–336) ق م فلقد كان قائدا عسكريا ممتازا وسياسيا محنكا وكان له طموح كبير في أن يؤسّس إمبراطورية عظمى، تضم شعوبا وأمما على اختلاف ألسنتها، ودياناتها، وما إن تربّع على عرش أجداده سنة 360 ق م حتى جهّز جيشا عظيما وتوجّه به نحو أثينا فاحتلها سنة 338 ق م وبعد معركة عنيفة تسمى في التاريخ خيرونة[9]. وبعد هذا الانتصار الأولي وطّد العزم على أن يحرّر بعض المستعمرات اليونانية التي كانت ترزح تحت وطأة الفرس لكنه اغتيل سنة 336 ق م فخلفه ابنه الإسكندر (356–323) وكان لا يقل كفاءة عن ابيه في الشؤون العسكرية والسياسية، فلقد تقلّد مقاليد الحكم سنة 336 ق م ثم عزم على أن يحقق مطامح أبيه فاتجه نحو الشرق فاستولى على مصر سنة 332 ق م وكثير من البلدان الشرقية وفي مصر، أسس مدينة عظمى هي مدينة الإسكندرية، وبينما هو في اعز فتوحاته وذروة مجده، مات في بابل سنة 323 ق م وقد استغرقت فتوحاته 13 سنة. وحينما توفي خلفه أحد أصدقائه وهو بطليموس الملقب "بسوتر". أي المنقذ فكان هو أيضا قائدا ممتازا، محبّا للعلم وكان له صديق عزيز هو "ديميتروس" (345) وكان مثقفا ثقافة كبيرة فأشار على بطليموس لكي ينشئ

متحفا ومعهدا للعلوم وهكذا أسس بطليموس مدرسة. هذه المدرسة التي غيرت بحق، خريطة العالم في الميدان الثقافي فلقد وفد إليها العلماء سواء من أثينا نفسها، أو من البلدان التي فتحها الإسكندر وفي هذه المدرسة نبغ كثير من العلماء والمفكرينن أمثال "اقليدس" و"أرخميدس" أو في العلوم الأخرى، كالطب والفلسفة، واللاهوت والعلوم الرياضية يقول سارتون: "إذا نحن عدنا إلى أوائل أيام معهد العلوم الإسكندري، أو إلى القرن الأول من تاريخه، فلا يسعنا إلا أن نقدر عظمة تأثيره في تقدم العلوم، إذ يرجع إلى إنشائه وإلى ما لقيه من رعاية مستنيرة ساعدته على تأدية وظيفته دون عقبة في سبيله. لقد شهد القرن الثالث قبل الميلادي ما شهد من نهضة رائعة خلابة فأفسح لرجاله ميدان القيام بأبحاثهم مواصلتها في حركة كاملة، ولأول مرة في التاريخ، وعلى قدر ما لدينا من المعرفة ، تم تنظيم البحث الجماعي وذلك دون توجيهات سياسية أو دينية بحيث كان الهدف الوحيد هو البحث وراء الحقيقة[10] ثم استمرت اللغة اليونانية في الذيوع والانتشار خارج الإسكندرية فتعلمها السريان، وهم سكان ما بين النهرين فلقد أسسوا عدة مدارس ربما يبلغ عددها خمسين مدرسة أشهرها "الرها" و"قنسرين" و"نصيبين" وكان التعليم بالسريانية و اليونانية ونحن نعلم أن هؤلاء قاموا بمجهود جبار في نقل التراث اليوناني إلى العربية.

اليونانية والتراث اليهودي

ومن ناحية أخرى استطاعت اليونانية أن تستوعب التراث اليهودي أو ما يسمى بالترجمة "السبعينية" وسبب هذه التسمية أن الذين اضطلعوا بترجمة العهد القديم أو التوراة كان عددهم 72 مترجما، ولقد أنجزوا هذه المهمة في

ظرف 72 يوما. وهكذا أصبحت اللغة اليونانية لغة العلم والإدارة والسلطة لكن هذه اللغة أخذت تفقد شعاعها وتأثيرها شيئا فشيئا على يد اللغة اللاتينية بعد صراع عنيف دام قرونا عديدة، فكيف نشأت اللغة اللاتينية، وكيف استطاعت أن تحلّ محل اليونانية وفي أي عصر كان ذلك؟

نشأة اللغة اللاتينية:

إن اللغة اللاتينية كانت في البداية مجرد لهجة لمدينة روما، ثم أخذت تتسع باتساع الفتوحات، حتى أصبحت لغة قومية، بعد أن تغلبت على بعض اللهجات المحلية[11] . ففي سنة 86 ق م ظهر قائد عسكري وهو "فيليكس سولا". وكان عنيفا شديد القساوة فاستولى على أثينا وحمل منها إلى روما." أحمالا من كتب العلم والفلسفة فانتقل العلم بذلك من أثينا إلى روما"[12] وبعد اختفاء "سولا" اشتد الخلاف بين القادة العسكريين وكان من عادة الرومانيين في الماضي أن ينتخبوا عسكريا ليتولى الحكم أثناء الأزمة وهكذا عين يوليوس قيصر (102–44) ديكتاتوريا لمدة 10 سنوات ثم مدى الحياة سنة 45 ق م[13] لكن قيصر اغتيل سنة 44 ق م وبعد اغتياله تقلد سدة الحكم رجل عسكري آخر اسمه الحقيقي "أكتافيزس قيصر" لكنه كان يختلف تماما عن يوليوس قيصر فلم يكن ديكتاتوريا كأسلافه " فلقد أعاد الحرية لمجلس الشيوخ ولشعب روما"[14].ومنذ ذلك الحين أطلق عليه اسم "أوغسطس قيصر" وعلى يده ولدت الإمبراطورية الرومانية سنة 27 قم ومنذ ذلك الحين أخذت الإمبراطورية الرومانية تتسع شيئا فشيئا حتى استولت على جميع الممتلكات اليونانية لكن اللغة اليونانية كانت لها السيادة المطلقة سواء في الميدان الإداري أو العلمي.

يقول يوسف كرم: "فلما أدانوا (أي اليونان) للرومان ودان الشرق اتحد الشرق والغرب في دولة واحدة اختلطت فيها الحضارات وتمازجت، كانت هذه الدولة رومانية الهيكل يونانية الروح، فكانت اللغة اليونانية بمثابة لغة دولية إلى جانب اللغات المحلية حتى الرومان أنفسهم" [15]

اللغة اليونانية والمسيحية:

كما استوعبت اللغة اليونانية التراث اليهودي العبري، فإنها استوعبت كذلك التراث الديني المسيحي، ذلك أن "بولس الرسول" أخذ على عاتقه نشر المسيحية في أثينا وروما واسمه الحقيقي "شاؤول الطرسوسي" وكان يهوديا ومواطنا رومانيا وكان يتحدث الإغريقية ويكتب بها دون العبرانية " [16]. وبهذه اللغة كتب رسائله التبشيرية إلى الرومانيين وإلى جميع الكنائس. وبعد انتشار الديانة المسيحية بشكل كبير أصبحت اللغة اليونانية لغة المسيحيين تقرع أجراس الكنائس على إيقاعها غير أن اللاتينية ولأسباب عديدة حلت محلها وذلك في منتصف القرن الثالث الميلادي منذ ذلك الحين "أصبحت اللاتينية دولية لا مجرد قومية[17].

من هذا العرض الوجيز لنمو اللغة اليونانية يمكن أن نستنتج بعض الأسباب التي أدت إلى جمودها.

1. إن اللغة اليونانية لم تكن بين جوانبها أية شحنة دينية، فلم ينزل بها وحي ولا كتاب مقدس، ولم يكلم الله تعالى بها رسولا أو نبيا من أنبيائه، صحيح أن المعابد اليهودية كانت ترتل بها أسفارها، والكنائس أناجيلها، لكن هناك فرق

بين ما هو أصلي وما هو مترجم، كما أن هناك فرقا بين القومية والعاطفة الدينية.

2. إن اليونانية اصطدمت بمرور الزمن بلهجات محلية، فتأثرت بها أشد التأثر، ومن جراء ذلك برزت لهجات هجينة، لا هي لهجات محلية صرفة، ولا هي يونانية خالصة، لقد تفطن اليونانيون إلى هذه الظاهرة الغريبة فاندفعوا بحماس وسلامة تراكيبها ومن بين هؤلاء يوناني اسمه "ديونسيوس" فكان أديبا ذا ثقافة عالية، فألف كتبا ضمنها مختارات من أدب القدامى وخطبهم حتى يمكن تقليدها والنسج على منوالها، وكان يرى أن اليوناني لا يكفيه أن يتعلم اليونانية فقط بل عليه أن يتقنها وكان يرى أن الأدب الجيد هو أقوم سبيل لنقل الحضارة[18]

3. إن السلطة السياسية لم تكن في أيدي اليونانيين فلقد افتقدوها يوم أن غزا بلادهم المقدونيون والرومانيون، فإن كان الرومانيون استعملوا اللغة اليونانية في المجالات السياسية والأدبية والثقافية فإنما كان ذلك اضطرارا لأنهم كانوا في قرارة أنفسهم، يعتبرون اللغة اليونانية لغة أجنبية ولأنهم كانوا يعيشون تناقضا فضيعا فالسلطة المركزية في أيديهم ولكن السيادة اللغوية المطلقة كانت لليونانية ولهذا لم يهدأ لهم بال ولم تطمئن لهم نفس، إلا حينما تجاوزوا هذا التمزق النفسي بإحلال لغتهم سواء على مستوى السلطة المركزية أو في المرافق الإدارية أو في المعاهد التعليمية محل اليونانية.

جمود اللغة اللاتينية:

1. إن ما قلناه عن اللغة اليونانية في الجانب الديني نقوله عن اللاتينية ولا داعي للتكرار.

2. لقد انهارت الإمبراطورية الرومانية فتمزقت أوصالها، وتناثرت أجزاؤها ولم يعد للغة اللاتينية أي سند سياسي يدعمها ويحفظها.

3. برزت في الأفق السياسي الأوروبي النزعات القومية فكل شعب من شعوبها أراد أن تكون له دولة قوية، وكيان يمتاز به عن بقية الكيانات الأخرى من حدود وعلم ونظام للحكم، واللغة بطبيعة الحال هي إحدى المعالم الكبرى للدولة القومية[19]

4. لقد كان رجال الدين المسيحيين دور فعال وهام جدا في نشر اللغة اللاتينية عبر كتاباتهم ومواعظهم ولكن بسقوط الإمبراطورية الرومانية وظهور النزعات القومية فضلوا الانضمام إلى الركب فتخلوا عن اللاتينية الفصيحة واتخذوا بدلها اللهجات المحلية جاعلين شعارهم "خاطبوا الناس بما يفهمون" وبذلك تلقت اللاتينية الفصيحة الضربة القاضية.

ومن خلال هذا العرض المتواضع يمكن أن نستنتج حقيقتين أساسيتين:

1. إن هناك علاقة وطيدة بين السلطة المركزية، واللغة، فكلما كانت السلطة المركزية قوية وجدت اللغة الأبواب أمامها مفتوحة للنمو والرقي والازدهار، أما إذا كانت ضعيفة فإن اللغة ستدخل لا محالة عالم الجمود والانكماش بل والاندثار، وهذه حقيقة عامة تنطبق ربما على سائر اللغات وفي سائر الأوطان.

2. إن هناك علاقة أيضا بين اللغة واللهجات المحلية، فإذا كانت اللغة قوية فإن اللهجات تتغذى وتقترب منها حتى تكاد المسافة تنعدم بينهما وعندئذ يصبح الفرق بينهما فرقا في الدرجة لا في النوع، أما إذا كانت اللغة ضعيفة فإن اللهجات تأخذ مكانها وتتحول إلى لغة حية بينما اللغة الفصحى تتحول إلى لغة ميتة، ولقد رأيت من المفيد أن أدعم هذا الرأي بنصوص على غاية من الأهمية: نص خاص باللغة اللاتينية يقول: "ولما كانت اللغة هي لغة الإدارة كان على كل مواطن روماني أراد الالتحاق بإحدى الوظائف في الحكومة المركزية أو المقاطعات أن يتعلمها وكانت أفضل مدرسة لها هي الجيش الروماني الذي جنّد عسكره من كل ولاية فضلا عن أن الضباط والموظفين والتجار الرومان استقروا في الأقطار الأجنبية بعد فتحها بفترة قصيرة، ونقلوا معهم لغتهم وأخلاقهم وعاداتهم"[20] .

أما النص الثاني فهو خاص باللغة الفرنسية، وهو من تقرير الراهب غريغوار إلى رجال الثورة الفرنسية يقول النص: "إن مبدأ المساواة التي أقرته الثورة يقضي بفتح أبواب التوظيف أمام جميع المواطنين ولكن تسليم زمام الإدارة إلى أشخاص لا يحسنون اللغة القومية يؤدي إلى محاذير عديدة وإما ترك هؤلاء خارج ميادين الحكم والإدارة فيخالف مبدأ المساواة، فيترتب على الثورة و الحالة هذه أن تعالج هذه المشكلة معالجة جدية، وذلك بمحاربة اللهجات المحلية ونشر اللغة الفرنسية الفصيحة بين جميع المواطنين".[21]

أما النص الثالث خاص باللغات العربية يقول النص: "إن اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها، ودخول غيرهم في مساكنهم أو بنقلهم عن

ديارهم واختلاطهم بغيرهم، فإنما يفيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم، وأما من تلفت دولتهم، ربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم، هذا موجود بالمشاهدة وموجود بالعقل ضرورة"[22].

لعلني أكون قد حددت العوامل التي أدت إلى جمود اللغة اللاتينية واليونانية ولو نسبيا، والآن نتساءل هل يمكن إسقاط تلك العوامل على اللغة العربية؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال بصفة مباشرة أود أن أشير إلى بعض التحديات التي واجهت اللغة العربية منها:

1. ترسبات ومخلفات عهد الانحطاط:

لقد دخلت اللغة العربية هذا الانحطاط بعد ازدهار دام قرونا عديدة وإن كنت شخصيا أتحفظ على هذا الوصف، أعني الانحطاط، لأنه مفهوم غربي، يحمل في طياته كل معاني التحقير. لقد أطلقه الأوروبيون على القرون الوسطى واستعملناه نحن بدون تفحص، أو نقد، أو تحليل، فالنهضة الأوروبية توصف بأنها نورانية (فلسفة الأنوار)، أما القرون الوسطى فهي عهد الجهل والظلام لأن العلم فيها كان منحصرا في مدارس خاصة، وفي أديرة الرهبان، وكان التعليم يلقن بلغة ضعيفة ركيكة جدا[23] لكن هؤلاء ينسون أن هذا العهد أنجب رجالا مفكرين ومثقفين، وإن كان معظمهم من رجال الذين قاموا بترجمة التراث العربي الإسلامي، الذي كان بحق فجرا أشرقت بعده أنوار النهضة، وإنه لمن الأسف الشديد أن نرتكب نحن هذا الخطأ نفسه، فنصف العهد الذي نتحدث عنه بأنه عهد ظلام وجهل ونقول عن اللغة العربية أنها كانت لغة التلاخيص والشرح، والحواشي، ونأخذ عليها الإسراف في المحسّنات البديعية مع الإشارة إلى جمود الفكر وتحجّره؛ ولكنني أعتقد بالأمثلة والشواهد، أن هذا

العهد لم يكن كله ظلاما دامسا أو جهلا مطبقا، وإنما كانت فيه جوانب مشرقة ساعدتنا على النهوض من كبوتنا مرة أخرى، وجعلتنا نصمد أمام جبروت الاستعمار وطغيانه الجامح، ويتجلى ذلك بالخصوص في مؤلفات ابن خلدون وتاريخه (1322–1406) وابن مالك وألفيته (1273) وابن منظور ومعجمه (1311) وابن تيمية ومؤلفاته (1328) لقد تصورت أن هؤلاء اجتمعوا في مكان ما ليتدارسوا حالة المسلمين، وليجيبوا على سؤالين محددين:

1- كيف نخرج من هذا الركود الحضاري؟

2- كيف نحمي أنفسنا إذا وقعت أوطان الإسلام في قبضة المسيحيين والصليبيين؟

لقد كانت أجوبتهم متضمنة في الكتب التي ذكرتها آنفا وسأتحدث عنها أثناء صراعنا مع الاستعمار.

2. الاستعمار وموقفه من اللغة العربية:

لقد احتل الاستعمار أوطاننا بطريقة وحشية لا نظير لها، فلم يكتف بما يجنيه من فوائد بل تعدى إلى تدنيس مقدساتنا وانتهاك حرماتنا، فلقد حوّل المساجد إلى كنائس ورسّم لغته في الإدارة والتعليم، بدل العربية، تمهيدا للقضاء عليها بصفة نهائية، لكن الاستعمار لم يفلح في مسعاه، لأن جامعتنا ومعاهدنا وزوايانا وكتاتيبنا ظلت تؤدي وظيفتها وبشيء من العناد والتحدي، وإذا تأملنا مضمون البرامج ومواد التدريس، نجد كتب ابن خلدون، وابن مالك وابن منظور تشكل العمود الفقري والأساسي الذي لا غنى عنه، لقد حاول الاستعمار أن يشوّه تاريخنا وحضارتنا فصرّر العرب على أنهم مجموعة من البدو بعيدة كل البعد عن إنتاج الحضارة، وفي أحسن الأحوال فإنهم مجرد نقلة للحضارة لا غير، أما البربر فمجموعة من الهمجيين لا يعرفون إلا الغزو، والتخريب، وفي أحسن

الأحوال، ومن باب "فرّق تسد" يقولون عنهم أنهم من أصل أوروبي اعتمادا على التركيز البيولوجي، لكن ابن خلدون في كتابه تعرض إلى مفهوم العصبية وكيف تنشأ الدولة وتنهار وتعرض كذلك بإسهاب إلى انساب العرب ومختلف قبائلهم، ونمط تفكيرهم ومعيشتهم قبل الإسلام وبعده، كما تعرض إلى أنساب البربر وأصولهم، وقبائلهم وهكذا فإن كتاب ابن خلدون كان بمثابة المرآة التي كنا ننظر فيها إلى أنفسنا كما نحن، لا بالصورة التي رسمها عنا الاستعمار، وهذا هو الدور التربوي لهذا الكتاب في معاهدنا ومدارسنا، أما الإمام ابن مالك فكان يعرف بأن اللغة تؤخذ عن طريق التقليد ثم تأتي مرحلة القواعد، لكن الأمر قد اختلف في عصره وبعده، فأصبحت اللغة بتفشي الأمية وطغيان العامية تكتسب أولا عن طريق النحو وما تبع ذلك من قواعد البلاغة، والصرف، لذلك وضع كتابه الألفية تيسيرا لاكتساب قواعد النحو بأسلوب بسيط يسهل على الطالب حفظها وتمثلها، ومن هنا فإني لا أخطئ إذا قلت عنه أنه كان عالما تربويا وأن كتب النحو الواضح وما شابهها في عصرنا ما هي إلا صدى لكتاب ألفية ابن مالك.

3- موقف التغريبيين من اللغة العربية:

إني أقصد بالتغريبيين أولئك الذين تبنوا أطروحات الغرب، أعني بذلك فصل الدين عن الدولة، والاستغناء عن اللغة الفصحى وإحلال اللهجات المحلية محلها، صحيح أن الأوروبيين استطاعوا أن يحوّلوا لهجاتهم إلى لغات حية، لكن ما هي النتيجة؟ لقد تحولت أوروبا إلى مجموعة من الكيانات المنفصلة بعضها عن بعض لغويا، فالمواطن الفرنسي مثلا لا يستطيع أن يقرأ وأن يفهم خارج بلده الأصلي ما تنشره الصحافة، وما تبثه التلفزة وما تقذف به المطابع من كتب، اللهم إلا عن طريق الترجمة، وإذا سافر إنه يحسّ بالغربة وكأنه ليس في بلد

أوروبي وتبلغ مأساة هذا التمزق ذروتها عندما يجتمع رؤساء هذه الدول الأوروبية ويجدون أنفسهم وجها لوجه وكأنهم غرباء لأنه ليست هناك لغة واحدة مشتركة بين الجميع، إني اعتقد أن أوروبا قد أخطأت خطأ إستراتيجيا ولم تنظر إلى شعوبها بعين المستقبل فأوروبا من الناحية الجغرافية موحدة فليست هناك حدود طبيعية تفصل بين أجزائها كما أن حضارتها حضارة واحدة والدليل على ذلك أننا نقول "الأدب الأوربي"، "الفلسفة الأوروبية" دون أن نغفل الخصائص المحلية، فماذا لو اعتمدت أوروبا لغة واحدة كاللغة اللاتينية وبعثت فيها الحياة، ألا يكون ذلك أجدى لها من هذا التمزق اللغوي؟[24]

إن الأوربيين تفطنوا إلى أنهم تقوقعوا ضمن دولهم القطرية بشكل مفرط وبحساسية زائدة، فأرادوا أن يتداركوا هذا التمزق فأخذوا ينشئون مؤسسات اقتصادية وسياسية كمقدمة للوحدة، واتخاذ العملة الموحّدة في هذه الأيام الأخيرة شاهد على ذلك، إن العرب تفطنوا إلى ما وقع فيه الأوربيون فلم يشاءوا أن يسقطوا في هذا الفخ، لأن اللغة العربية هي القاسم بينهم "فإني كجزائري أستطيع أن أقرأ، وأن أفهم كل ما تنشره الصحف العربية، وكل ما تبثه قنوات التلفزة، كما أنني أستطيع أن أقرأ أي كتاب يصدر في القطر العربي بدون أن أحتاج إلى الترجمة، أما إذا سافرت إلى القاهرة أو سوريا، أو إلى اليمن فإني لا أحس بالغربة أبدا، وإن اجتمع رؤساء الدول العربية ووجدوا أنفسهم وجها لوجه، فإن اللغة العربية هي الأداة الوحيدة للتواصل فيما بينهم"[25] . إن منطق التغريبيين قد تجاوزه الزمن في الوطن العربي وإن بقي مهيمنا على أفكار بعض الشواذ حضاريا خاصة في منطقتنا المغاربية.

الظاهرة التغريبية:

على أن الظاهرة الفرنكفونية أو التغريبية ليست ظاهرة جديدة فهي موجودة في أماكن مختلفة من العالم قديما وحديثا، فلقد كانت هناك طائفة من اليهود في العهد اليوناني أغروقوفونيين "لأنهم كانوا يعتبرون أنفسهم يونانيين لا يهودا فكانوا إذا قرأوها باليونانية، وكانت مراسيم العبادة في كنائسهم باليونانية أيضا وكانت أسماؤهم أسماء يونانية وكانوا يقلدون اليونان في عاداتهم وأخلاقهم"[26]، أما في شمال إفريقيا فلقد كان "جوبا الثاني" هو أيضا إغروقوفونيا، نشأ في روما وتعلم أحسن تعليم على يد معلمين يونانيين حتى أصبح عالما ممتازا ومواطنا رومانيا، فلقد بذل غاية جهده ليدخل الثقافة الرومانية إلى مملكته"[27]، أما القديس أوغسطين (354.330) فلقد كان رومانوفونيا بأتم معنى الكلمة فلم يكن جزائريا إلا بالولادة البيولوجية لقد ألّف عدة كتب منها: "مدينة الله" ويقال "أسلوبه كان من أمتن أساليب الأدب اللاتيني" [28].

وهكذا تجاوزنا مخلفات عهود الانحطاط وترسباته، وصمدنا أمام تحرشات الاستعمار وتنطعات الفرونكفونيين التغريبيين، إلا أن هناك عوامل أخرى مباشرة ومقصودة بذاتها وهي:

1. إن اللغة العربية عكس اليونانية واللاتينية كانت تحمل بين طياتها شحنة دينية ربانية، فلقد نزل بها القرآن وكلم الله بها سيد المرسلين وخاتم النبيين، ﴿**إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون**﴾. لقد وعد الله عباده المؤمنين الصادقين بأن يحفظ القرآن، ووعده حق﴿**إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون**﴾[29].

وهكذا ظل القرآن منذ نزوله إلى اليوم يرتل باللغة التي نزل بها في مساجدنا وصلواتنا وأفراحنا وأحزاننا.

2. النهضة الإسلامية واللغة العربية:

لقد بدأت الدعوة الإسلامية الإصلاحية في أرض الحجاز الطاهرة، مهد النبوة المحمدية "لقد كانت الجزيرة العربية مثل سائر الأوطان العربية، فلقد انتشر فيها الجهل، وكثرت فيها الخرافات والبدع والأساطير وانعدم الأمن و بعُد الناس عن التعاليم الإسلامية الصحيحة، ففي هذا الجوّ المظلم ظهر أحد قادة الإسلام وزعمائه الأولين ألا وهو الإمام محمد بن عبد الوهاب (1703 –1791). أخذ هذا الإمام العظيم ينادي بالإصلاح الديني ويدعو الناس إلى التعاليم الإسلامية الصحيحة والعودة إلى المنبع الأصيل وهو القرآن الكريم والسنة النبوية والاقتداء بالعهد الإسلامي الأول، عهد الخلفاء الراشدين، فانتشرت دعوته وأخذت تسري كالنور تبدّد الظلام وتنير الطريق أمام المسلمين نحو الطريق الصحيح"[30] لقد وصلت هذه الدعوة إلى زنجبار، واليمن، والهند، ومصر. أما في الجزائر فلقد قام بالدعوة الوهابية ونشرها الإمام السنوسي (1787–1859) فهو مثل الإمام محمد عبد الوهاب سافر إلى عديد من البلدان الإسلامية في المشرق والمغرب، وكان يؤسس في كل بلد يحلّ به زاوية حتى إن مجموع ما بناه من زوايا كان يفوق 300 زاوية (31) ولا يمكن أن نتجاهل الدور الذي قامت به جمعية العلماء في الجزائر فلقد كان عملها مزدوجا أي بناء المدارس لتلقين الجيل الجديد لغته العربية ومبادئ الدين الإسلامي وكل ما يتصل بهويته وأصالته، أما في المساء فلقد كانت تقوم بدروس الوعظ والإرشاد للكبار تنظف عقولهم وتزيل ما علق بها من خرافات وضلالات ما أنزل الله بها من سلطان، والملاحظ هنا أن الدعوة الإسلامية كانت مقرونة بنشر اللغة العربية. يقول المرحوم عبد المجيد مزيان: "وإذا كنا نقول بتعبيرنا المعاصر بأن عالمية اللغة العربية هي عالمية الإسلام فإن الحركة الإصلاحية في جميع مراحلها كانت متحمّسة إلى

نشر اللغة العربية والدفاع عنها بصفتها لغة القرآن التي تطمح إلى معرفتها كل الطبقات الشعبية في العالم الإسلامي"[32].

إنني في ختام هذه الكلمة أود أن أقدم اقتراحين متواضعين:

الأول: يتمثل في تعديل مصطلح "عهد الانحطاط" بمصطلح آخر هو: "عهد الركود الحضاري" أو "الشيخوخة الحضارية" لأن عهدا ينجب أمثال ابن خلدون وابن تيمية وغيرهما كثير لا يمكن أن نصفه بهذا الوصف البذيء الذي يتنافى مع الأخلاق الحميدة والحقائق التاريخية الصحيحة.

الثاني: تكاد المصادر التاريخية وخاصة، الكتب التعليمية، تجمع على أن المسلمين دخلوا عالم الركود ابتداء من سنة 1258م، وأن القرن 16 وبالتحديد سنة 1572م قد بدأ فيه احتكاك الشرق بالغرب على إثر هجرة بعض اللبنانيين المسيحيين إلى أوروبا واهتمام أوروبا باللبنانيين. إن هذا الاحتكاك كان بمثابة مقدمة للنهضة العربية أما النهضة الحقيقية فكانت بدايتها سنة 1789 على إثر حملة نابليون على مصر؛ إن من يتأمل هذه التواريخ يدرك مباشرة أنها ذات صبغة سياسية، فالنهضة حسب هذه التواريخ لم تنبعث من الداخل وإنما كانت تحت تأثير من الخارج والحقيقة التاريخية الموضوعية بعيدة كل البعد عن هذا الزعم، لذلك رأيت تعديل التواريخ على هذا النحو: إن العالم الإسلامي توقف نبضه الحضاري سنة 1198م، وليس 1258م، على إثر وفاة رائد العقلانية ابن رشد. أما مقدمة النهضة فترجع إلى القرن 14 وليس القرن 16 لأن هذا العهد كان زاخرا بالمؤلفات في شتى العلوم والمعارف، إنه عصر ابن خلدون، وابن تيمية وإنه لمن المعروف جدا أن الإمام "محمد عبد الوهاب" تأثر بمؤلفات ابن تيمية وآرائه الإصلاحية الجريئة، أما بداية النهضة الحقيقية فلقد بزغ فجرها سنة 1744م على يد الإمام محمد عبد الوهاب، صحيح أن حملة نابليون أثرت في مسيرتنا التاريخية لكن هذا التأثير كان له جانب إيجابي، وجانب سلبي، فالجانب الإيجابي، مكننا من إدراك مدى تخلفنا الحضاري بالقياس إلى تقدم الغرب، أما الجانب السلبي، فالنهضة الأوروبية عطلت مسيرتنا التاريخية، فمعظم الأوطان العربية وقعت في قبضة الاستعمار بالإضافة إلى بروز النزاعات اللائكية، والإلحادية، ودعاة "اللهجات المحلية".

إن فلسفة النهضة الإسلامية اعتبرت الدين الإسلامي عمادها وركنها واللغة العربية لسانها وستبقى كذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

المصادر

1. تاريخ العلم، سارتون جورج، نشر مؤسسة فراكلين للطباعة والنشر، القاهرة–نيويورك، ط2، ترجمة: عدة أساتذة، ج3. 4. 5. 6.
2. موجز تاريخ العلم، ويلز جورج، ترجمة: عبد العزيز توفي، أحمد مأمون، نشر مكتبة النهضة المصرية.
3. تاريخ التمدن الإسلامي، جورجي زيدان ، ج3، دار الهلال، 1958.
4. تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، طبع لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1966.
5. سهام نحو المدرسة الأساسية، أحمد بناسي، منشورات التبيين، الجاحظية، ط1، 2000.
6. في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، ساطع الحصري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1966.
7. تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، يوسف كرم، دار المعارف، القاهرة، ط3.
8. محاضرات، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الموسم الثقافي، 1998–1999.

9. محاضرات، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الموسم الثقافي، 1999-2000.

10. تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري، بيروت، لبنان، ط6.

11. زعماء الإصلاح في العصر الحديث. أحمد أمين موفم للنشر، الجزائر، 1990.

12. تأملات في النهضة الإسلامية، أحمد بناسي، منشورات التبيين، الجاحظية، 1999.

13. نوابغ الفكر الغربي، أفلاطون، أحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف، مصر، 1965.

الهوامش

1. سارتون، تاريخ العلم، ج3، ص173.
2. ج. ويلز، موجز تاريخ العالم، ص100.
3. سارتون، تاريخ العلم، ج6، ص303.
4. سارتون، تاريخ العلم، ج2، ص65.
5. المصدر نفسه، ص65.
6. المصدر نفسه، ص85.
7. فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي"أفلاطون"، ص23.
8. سارتون، تاريخ العلم، ج3، ص165.
9. المصدر نفسه، ج3، ص150.
10. سارتون، تاريخ العلم، ج4، ص80.
11. سارتون، تاريخ العلم، ج6، ص140.
12. جورجي زيدان، تاريخ التمدن الإسلامي، ج3، ص146.
13. ج. ويلز، تاريخ العالم، ص151.
14. المصدر نفسه، ص152.
15. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص242.
16. ج. ويلز، تاريخ العالم، ص 161.
17. سارتون، تاريخ العلم، ج6، 141.
18. سارتون ، تاريخ العلم، ج6، 137.
19. أحمد بناسي، سهام نحو المدرسة الأساسية، ص24.
20. سارتون، تاريخ العلم، ج6، ص141.
21. ساطع الحصري، في اللغة العربية وعلاقتهما بالقومية، ص44.

22. العربي ولد خليفة، محاضرات، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الموسم الثقافي 2000/99، ص138.

23. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، ص13.

24. أحمد بناسي، سهام نحو المدرسة الأساسية، ص25.

25. المصدر نفسه، ص25.

26. سارتون، تاريخ العلم، 56، ص25.

27. سارتون، تاريخ العلم، ج6، ص35.

28. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، ص27.

29. سورة الحجر، الآية 9.

30. أحمد بناسي، تأملات في النهضة الإسلامية، ص16.

31. محمد الصالح رمضان، جريدة الشعب، بتاريخ 23 أفريل 1989.

32. عبد المجيد مزيان، محاضرات، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الموسم الثقافي 2000/98، ص21.

علمية اصطلاحات اللغة العربية

أ. محمد طبي

استشاري ترجمة مصطلحات

لا أحد ينكر أن فضل العرب في التعايش مع العلم كان منذ بداية تعرف البشرية على هذا النمط من المعرفة.

ولو أن العلم بدأت نشأته تدريجيا، ضمن سياق المكابدة المستمرة للإنسان، في البحث عن تحسين أفضل، لحياته المعيشية. فإنه لم يكتمل مفهوم العلم؛ كميدان دقيق مختص، بمجال من مجالات الحياة الضرورية، إلا غداة اكتمال رسوخه في الأذهان، والتأكد من ضرورة الاستفادة من تخصيص هذا المفهوم الجديد، لينطبق تخصصا، فيما بعد على مفهوم ما يعرف اليوم، بميدان العلم.

وهكذا، فإن انتشار هذه الخبرة البشرية، من مكتشفات وتجارب مادية وروحية وتعميمها، وهو ما يتيحه العلم وتنظيم العقل، ثم إخصابها من جديد في

كل ثقافة أخرى، تتلقفها وتكون على مستوى من التطور، تمكنها من استيعابها ودمجها بخبرتها الذاتية، هو ما نسميه بالصيرورة الحضارية"[1].

وهكذا فإن بوادر العلم التي ظهرت عند العرب، الذين كانوا ساقين إليها، لم يعملوا على تطويرها بالكيفية الإيجابية، حيث توقف العلم لديهم، عند عمليات بوادر الاختراع والاكتشاف... "لقد ترك العلماء مثل أبي علي الحسن ابن الهيثم والبيروني وابن يونس والكندي والخازني... منهجهم العلمي، المستند إلى التجربة والملاحظة والاستقراء والقياس، ثم صياغة القوانين أو البحث في صحتها والتحقق منها، وكانت تجربتهم خلافا لليونانيين، الذين كانوا يلجؤون إلى الفلسفة المجددة.

كان العلماء العرب والمسلمون يستندون إلى الأسس العلمية، التجريبية، وبذلك فهم أول من ابتدع طريقة البحث العلمي، القائم على التجربة". [2]

والعلم لم يكتمل تحديد مفهومه دفعة واحدة، بل كان على امتداد مرور القرون.

لقد ابتدع القدامى العلم وتعاملوا معه، وثبتوا أمام تيارات الحضارة اليونانية، الفارسية والهندية...فأخذوا وأعطوا، وعربوا وترجموا وألفوا، وتطاوعت معهم العربية. كانت لهم جامعات بغداد، فاس، قرطبة، تونس، القاهرة ودمشق... وما كانت تصدهم نائبة عن المضي قدما في البحث...إلى عهد الانحطاط، حيث أصبنا، بالاتكالية والخمول العقلي، وتتالي الانهزامات، والقصور الفكري، والتي سادت طوال السيطرة العثمانية، وما قبلها وما بعدها أيضا.

هكذا دب فينا العجز، وكمن فينا كأشخاص، لعدم قدرتنا على تطوير مناهج علم ما تركه لنا أولونا، أو حتى مجاراة ما أخذ الآخرون عنا من علم. كانت العربية، أهلا، لأن تكون لغة العلم والحضارة الإنسانية في العصور الوسطى، فعن طريقها تعرف العالم الغربي، علوم الفلسفة والطب والفلك والرياضيات والكيمياء... وغيرها. إلا أن هذا غير ذاك، فلقد فقدت أمتنا مكانتها العالمية وتأثيرها في تقرير مصير البشرية، وأنها بدأت تدخل في فلك حضارة جديدة، لا تملك أية وسيلة للسيطرة عليها، وهي تستقي قيمها من ثقافة أخرى لا صلة لها بها" [3] إلا أنه مع بداية عهد النهضة العربية، الحديثة، أوائل القرن التاسع عشر، انبعث العرب من جديد إلى الاهتمام بالعلوم وبالحضارة الحديثة عن طريق التعليم. "وتشكل الحضارة الغربية، والسيطرة الغربية اليوم أيضا، تحديا مستمدا وشاملا لكل الشعوب الأخرى، علميا وعسكريا وسياسيا وتقنيا وصناعيا وروحيا معا"[4].

هذا عصر جديد نعيشه اليوم، بعد أن أصبحت العصور الحديثة الأخرى قديمة، وهكذا دواليك، فالجديد يصبح قديما بمرور الزمن. ولكل عصر ميزته العلمية"، إذ يتسم العصر ما بعد الصناعي، عصر الثورة العلمية التكنولوجية بسمة بارزة، هي أن التقدم العلمي، أصبح أسرع من التكنولوجي، أي أن التطبيقي سرعة العلم، وسرعة تطبيقه أصبحت قوة إنتاجية مباشرة. والثورة العلمية التكنولوجية، إذن، لا تنبثق من اختراع الآلات وإنما من العلم."[5]

هكذا كنا أصحاب علم، ولكن بدون تطبيق، فلم تدخل العلوم، مخابرنا بالقدر الموازي لكمية علمنا، ولم نبن المخابر أيضا، بالقدر المضاهي لعلمنا ذاك، لقد تغير ذاك الزمن الذي كنا فيه منتجي علم، أما اليوم فإننا مستهلكو علم، هذا العلم الذي نستورده بمخابرهن أداءاته، تطبيقاته وحتى لغة تسمياته ومفهومه. والذي يعنينا في هاته المعالجة، هو هاته التسميات، المعروف أن المفهوم عندما يكتمل ينشأ له اسم يعرف به، عن طريق اللغة، حسب الاستدلالات اللغوية، ويتعارف عليه الاصطلاحيون بالاصطلاح. هاته الاصطلاحات التي تتكب على الاهتمام بوضعها هيئات وخبراء، منذ عهد الخليل بن أحمد الفراهيدي (718-786) الذي أنتج أول معجم مصطلحات، حتى أحمد الشرقاوي، الذي حصر عددها في مائتي (200) عنوان معجم مصطلحات، ولازال دائبا في جرده لهاته المعاجم. لكن الذي يمكن الإشارة إليه، أن كل هاته الكمية المعجمية، أحادية اللغة، لأنها تعبر عن إنتاجنا العلمي الأحادي فقط.

أما اليوم فأمر الاصطلاحات غير ذلك، لأنها تردنا بلغات غير لغتنا، فالعقل يقتضي في وضع مقابلاتها بالعربية، الاسترشاد بالقنوات المعروفة في المعالجة المعجماتية.

وما دامت اللغة العربية، لغة أهل علم سابق، فإنه لا مجال في الشك في عدم طواعيتها لصياغة الاصطلاحات العلمية.

لا غرو أن الاصطلاحات العلمية، تتنامى أكثر، لو كانت لغة التدريس بالعربية، لكن في نفس الوقت فإن "مؤيدي تعريب العلوم لا ينكرون أن ما لدينا من مصطلحات ومن كتب ودوريات ومراجع العربية بمجملها، تشكو من نقص في نتاج الفكر العالمي، لا في العلوم فقط، بل في شتى مجالات الثقافة. لكنهم يتساءلون، أليس تقاعسنا عن عملية التعريب ومواكبة التطور العالمي المستمر، وإنماء لغتنا بالترجمة والتأليف، أليس هذا التقاعس هو المسؤول عن هذا النقص؟ ".[6]

إن الاصطلاحات ليست مجموعة من الكلمات منظومة في معاجم تخصصية، لتجعل منها لغة تخصص محايدة، بل هي لغة تخصص، لها علاقة باللغة المشتركة، العامة. إن طبقة هاته اللغة التي تظهر في الاصطلاحات المستمدة من البحوث العلمية المتخصصة، وفي مواقع العمل لدى المتعاملين بعمليات الإنتاج التقني والبحث العلمي، وما يتطلبه هذا من اصطلاحات، متكاملة مع ضرورة للتعبير عن سياقات الإنتاج والتوزيع والماركيتنج... وهذا دليل من مجموعة أدلة على العلاقة القائمة والمترابطة بين اللغة الخاصة والعامة. والمصطلحات العلمية قد تصنف إلى صنفين:

أ. صنف يتعرض بالذكر للمفاهيم وللظواهر ذات العلاقة بالطبيعة. وغالبا الحاجات الغير ملموسة، ومختلف الأداءات (Préstation)، التي يؤديها العامل في تعاملاته الصناعية، وبصورة أوضح، تخصيص بعض الألفاظ، وترقيتها من المعنى اللغوي العام إلى المعنى اللغوي الخاص.

ب. صنف يتعرض بالذكر إلى المكونات وللأشياء التي يتعامل معها الباحث أثناء نشاطاته العلمية والفكرية، والتي يمكن تعريفها بالاصطلاحات العلمية.

نحن نعيش صدمات الحداثة، وما يتطلبه ذلك من أفكار وتعابير ومفاهيم في صناعة المعرفة. هو زمن أصبح فيه العلم سلعة معروضة للبيع والشراء، تزدهر فيه الاختراعات، وتحتل فيه المكانة الأولى، وتنتقل فيه عبر السواق بمختلف القارات، بنفس مفاهيمها، وبنفس اختراعاتها، ولكن بغير لغة مواطن اختراعها، وعلى كل وطن وضع المقابلات للغة مواطن الاختراع والإنتاج بلغته المحلية، ويتأتى ذلك بإنتاج مصطلحات عملية، تتماشى والتعريف بالعلم الجديد المنتج. وهكذا يتم وضع المصطلحات العلمية، للتعبير عن منتوج علمي أو تقني جديد، يكتب له النجاح بالتعريف به، بوضع اصطلاح له.

إن الاصطلاحات العلمية والتقنية، يكتب لها النجاح الأفضل، متى اقترنت بالمنتجات العلمية، وبهاته الكيفية، فهي تفيد وتستفيد، تفيد في التعريف بمنتوج جديد والترويج له، بالتطابق معه لغة، وتحمل مواصفات اسمه، وتستفيد أيضا على اعتبار أنها تنطلق عن طريق المنتوج لتعرفها الألسن وتستعملها... "وعلى الرغم أن الحضارة العربية الإسلامية قد أفرزت كماً هائلاً من المصطلحات الحضارية والعلمية فإننا لا نجد في تراثنا كثيرا من الأعمال المصطلحية التي تتناول كيفية تحديد مفاهيم المصطلحات المتداولة، أو كيفية وضع المصطلحات التي تعبر عن المفاهيم الجديدة "[7].

إن العربية في الحقيقة، لا تنقصها خصائص اللغة العلمية، ولا مقوماتها. ولذلك فقد وضعت معاجمها الأولى بلغتها الأحادية، لقدرة سيطرتها على صقل المصطلحات والأداءات المعبرة عن منتجاتها العلمية والتقنية. ولم تكن هناك مدعاة لمعرفة لغات أجنبية.

أما اليوم؛ فإن إتقان لغة أجنبية، هو ضرورة للتعرف على منتجات بلدان تلك اللغات والحصول عليها، والترويج لها في أسواق استعمالاتنا، بمصطلحات لغتنا، وهذا لإبقاء التواصل الحضاري مع العالم ولكي لا نبقى مكتفين بمعاجمنا الأحادية اللغة، بل نضيف المعاجم الثنائية، والثلاثية... والخماسية اللغة، فاللغة مؤسسة بشرية لخدمة الفكر أيضا، ومجازة عبور أفكارنا من وإلى الآخرين.

بعض النماذج المعدة والمستخدمة، للمؤانسة في صقل اصطلاحات علمية وتقنية جديدة.

1- يمكن الاشتقاق من بعض الأفعال، حسب القياس الصرفي

الفعل	الوزن	النتيجة	المـلاحظـة
كسح	فُعال	كُساح	يصاغ من الفعل اللازم المفتوح العين ما تدلّ مصطلحاته على المرض
زكم	فُعال	زُكام	
سعل	فُعال	سعال	
برد	مِفعل	مبرد	يصاغ على وزن مفعل، مفعلة، مفعال للدلالة على الآلة المعالجة
ثقب	مِفعال	مثقاب	
كسر	فعّالة	كسارة	

	مكنسة	مفْعله	كنس

2- مقابلات بعض السوابق (Préfixes)

Préfixe	Sens en français	Sens en arabe	Exemples
ANTI .. MULTI HEMI	Contre Demi nombreux	ضد .. مضاد نصف تعدد	Anti- acide مقاوم الأحماض نصف الكرة Hémisphérique الأرضية متعدد Multiculturel اللغات

3- مقابلات بعض اللواحق (Suffixes)

Suffixe	Sens en français	Sens en arabe	Exemples
... AISON ...ION...TION ...EUR	Action Action Agent	عمل تحقيق – عمل فاعل– صانع	Livraison تسليم زيادة Augmentation Indicateur مؤشر

4- نموذج في إبداع بعض الاصطلاحات:

المصطلح المبدع	التعريف	المنتوج
	مبنى من النمط المغلق، يمتاز بتهوئة نشطة طولية، يحصل عليها	**Bâtiment Avicole**

	بأجهزة هواء ضخمة. يخصص لتربية أنواع الدجاج عن طريق الأقفاص المختلفة الطوابق	مبنى حاضنات الدواجن
Panneaux isothermes	صفيحتان من الصلب المجلفن: إحداهما مسطحة وثانيتهما مضلعة. بينهما رغوة "البلوريتان" الصلبة، المتحصل عليها بالنفخ. يمتاز هذا المنتوج بطريقته الحديثة في عزل الحرارة. يستعمل في ميادين مختلفة في البناء. من فوائده: الصلابة ومقاومة النيران	ألواح العزل الحراري

5- ترقية بعض المفردات، من المعنى اللغوي العام، إلى المعنى اللغوي الخاص، (الاصطلاحات)

poche	وعاء يشبه البرميل، على شاكلة عربة قاطرة، يتحرك على سكة حديدية، يحمل الحديد الزهر (Fonte)، المسكوب من الفرن العالي إلى المحمول (Convertisseur) تستعمل في مصانع الفولاذ.	بوتقة/بواتق

الهوامش:

[1]. برهان غليون، اغتيال العقل، ص128، موفم، الجزائر، 1990.

[2]. عمر فروج، عبقرية العرب، ص 882، دار المعارف، مصر، 1993.

[3]. برهان غليون اغتيال العقل، ص128، موفم، الجزائر، 1990.

[4]. المرجع السابق، ص 136.

[5]. المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي (موضوع التطورات العلمية التكنولوجية للدكتور عبد الكاظم العبودي)، ص188، الجزائر، 2000.

[6]. أحمد شفيق الخطيب، تعريب العلوم القضية، ص 25، دار المعاجم، مكتبة لبنان، بدون تاريخ.

[7]. علي القاسمي، مجلة اللسان العربي عدد 49، ص55، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 2000.

تصميم و إنجاز منشورات ثالة

32، شارع الأخوة بوفاطيط – الأبيار– الجزائر العاصمة.

هاتف: 58 36 92 021 /11 42 92 021

فاكس: 11 42 92 021



نَشْرُفُ بتقديم العدد التاسع من "مجلّة اللغة العربيّة" إلى القرّاء في المجال المرسوم لها، وفي حدود إمكانها، رافد من روافد النشاطات المتعدّدة المتكاملة التي يقوم بها المجلس الأعلى في هذا المجال وفي هذه الحدود تتمّ جهود محرّريها.

والعدد التاسع منها يهدف في مجمله إلى غاية واحدة وإن ظهرت محاوره متنوّعة، يرمي إلى خدمة الفصحى بمقالات كرّسها أصحابها لتسهيل اكتساب هذه اللغة في المؤسّسات التعليميّة بالوسائل الثابتة الطبيعيّة في تعلّم اللغات وتعليمها وأهمّها الممارسة بجميع أشكالها، وتبسيط بعض الموادّ إلى أقصى حدود التبسيط دون إهمال ما ليس منه بدّ، ورفع مستوى التأطير، وتوفير الوسائل الحقيقيّة له، والإفادة من الوسائل المستحدثة المتطوّرة ومن التجارب الرّائدة في هذا الميدان. وفي العدد ما هو نظريّ نرجئ الحديث عنه.

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

06 ، شارع العقيد أحمد بوقرة، الجزائر

الهاتف: 25 / 213 21 23.07.24 الفاكس: 213 21 23.07.07

ص.ب. 575 الجزائر، ديدوش مراد

www.csla.dz